Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 5070905
Centre d'intérêt: 230

Fréchette, Louise.

Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au Collège Ahuntsic / Louise Fréchette. -- [Montréal : Cégep Ahuntsic], 1987.
218 p. : ill. ; 28 cm.Dépouillement: 1. Essai diagnostic à propos des sources et des motifs des difficultés d'apprentissage -- 2. Possibilités de solution -- 3. Recommandations.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep Ahuntsic

Descripteur(s): Difficulté d'apprentissage * Diagnostic * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'étudiant * Opinion du personnel * Services aux étudiants * Aide pédagogique individuelle * Service d'aide individuelle aux étudiants * Collégial (Ordre d'enseignement) * Service de l'aide pédagogique individuelle

Identificateur(s) de sujet: Aide à l'apprentissage

Le rapport vise : 1. à identifier les sources et motifs des difficultés d'apprentissage des étudiants; 2. déterminer les aspects des difficultés d'apprentissage sur lesquels le Collège peut intervenir et ceux qu'il retient prioritairement; 3. définir les moyens d'intervention à privilégier ou à mettre en place. Le rapport comprend trois parties. La première porte sur la mise à jour des données quantitatives décrivant la situation, en ce qui a trait aux étudiants en difficulté d'apprentissage. La deuxième partie cherche à cerner les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants, à partir des témoignages recueillis auprès des diverses composantes du Collège, ainsi que les aspects sur lesquels le Collège pourrait intervenir. La troisième partie fait ressortir un ensemble de moyens proposés par les différentes composantes concernées. L'auteure y formule des recommandations, dont le but est de définir les moyens à privilégier et de préciser les effets de ces choix sur les ressources du Collège et leur utilisation.

Type de document: r

EDUQ
8870905

Rapport final
portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic

1. Essai diagnostic à propos des sources et des motifs des difficultés d'apprentissage
2. Possibilités de solution
3. Recommandations

Louise Fréchette, responsable
Dossier "Aide à l'apprentissage"

Mai 1987

EDUQ
8870905

Rapport final
portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic

1. Essai diagnostic à propos des sources et des motifs des difficultés d'apprentissage
2. Possibilités de solution
3. Recommandations

Louise Fréchette, responsable
Dossier "Aide à l'apprentissage"

Mai 1987

Je tiens à remercier très chaleureusement...

Maurice Papineau, aide pédagogique individuel et **Roch Tremblay**, directeur des Services pédagogiques, qui, à titre de membres du comité *aviseur* qui m'avait été adjoint par la Commission pédagogique, ont été pour moi des personnes-ressources fiables, motivantes, éclairantes et surtout, pleines d'intérêt pour le dossier que je menais. Sans leur support constant, la réalisation de ce mandat se serait avérée être une tâche extrêmement solitaire.

Mireille Surprenant, secrétaire à la direction des Services pédagogiques, dont la grande efficacité, la disponibilité et la présence stimulante m'ont été des plus précieuses, au fil du quotidien.

Les **coordonnateurs** et **coordonnatrices de département** dont l'ouverture et la collaboration soutenue ne s'est pas démentie, tout au long de la progression de ce dossier. Sans leur attitude extrêmement réceptive, la réalisation de ce mandat n'aurait pas été possible.

Tous les **étudiants** et les **étudiantes**, tous les **professeurs** et **professeures**, tous les **professionnels**, **professionnelles** et **employées de soutien** ainsi que tous les **administrateurs** et **administratrices** qui ont participé avec beaucoup de générosité aux rencontres que j'ai organisées autour du dossier de l'aide à l'apprentissage.

La **Direction des Services pédagogiques** qui s'est employée à me faciliter la tâche en m'assurant un appui sans réserve, tant sur le plan administratif que moral, pendant toute la durée de ce mandat.

Edith Gaudet, professeure de sociologie, qui m'a fait profiter de son expertise pour l'élaboration des questionaires-sondages destinés aux étudiants et étudiantes ainsi qu'aux professeurs et professeures, dès le début de mon mandat.

Diane DeGrosbois, Gérard Drisdelle, Yvan Germain, Gilles Levoie et **Maurice Papineau**, aides pédagogiques individuels, pour l'excellent travail de collaboration dans la référence d'étudiants et d'étudiantes en difficulté d'apprentissage. Sans cette collaboration, les rencontres avec des étudiants et des étudiantes en difficulté auraient été extrêmement plus compliquées à organiser. Je tiens également à souligner l'apport soutenu de **Louise Desroches** et de **Claire Duquette**, secrétaires au Service de l'aide pédagogique individuel, dans cette opération, ainsi que leur présence efficace et souriante qui m'a été bien précieuse durant toute ma période de relocalisation temporaire dans ce Service, au début de mon mandat.

Le **Service d'Orientation et de psychologie** qui a mis à ma disposition les locaux nécessaires aux rencontres avec les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage, et tout particulièrement l'apport de **Lise Archambault**, secrétaire du Service dont la disponibilité et le support moral m'ont été très précieux de novembre à février, durant toute la première phase de réalisation du mandat.

Le **Service des programmes**, qui m'a accueillie dans l'un de ses bureaux, de février à mai.

Pierre Sauvé, analyste au Service de l'informatique, pour l'excellente collaboration et la célérité avec laquelle il a procédé à la modification et à la production des rapports DIFAPP (données statistiques concernant les DIFficultés d'APPrentissage des étudiants et étudiantes au Collège Ahuntsic).

Danielle Landreville et **Lorraine Demers**, finissantes en Techniques de Recherche, Enquêtes et Sondages, au Collège de Rosemont, qui se sont entièrement chargées de la compilation des questionnaires-sondages recueillis auprès des quatre composantes consultées, pour le professionnalisme et l'efficacité avec lesquels elles se sont acquittées de leur tâche dans des délais très courts. En rapport avec ce travail de compilation des questionnaires, je tiens à remercier également **Serge Roy**, conseiller pédagogique et **Jeanne LeRoux**, cadre responsable du Centre de Technologies Éducatives, pour leur avoir facilité l'accès aux ressources informatiques du Centre afin de procéder à cette compilation.

René Chapleau, professeur de mathématiques, qui n'a pas hésité à prendre de son temps pour répondre à mes nombreuses questions et faire des suggestions appropriées afin que l'information statistique contenue dans ce rapport soit traitée avec la rigueur nécessaire.

Cécile d'Amour et **Marilyse Lapierre**, professeures, respectivement responsables des dossiers "Formation fondamentale" et "Evaluation des programmes" pour la qualité des échanges qu'il m'a été donné d'avoir avec elles et pour l'appui qu'elles m'ont manifesté lorsqu'il s'est agi d'échanger de l'information, de comparer des points de vues et d'émettre des commentaires sur la facture du rapport de même que sur le texte des recommandations.

Pierre Longtin et **Camille Tremblay**, directeurs de l'enseignement, pour m'avoir facilité la tâche, lorsqu'il m'a fallu rencontrer le Service de l'Aide pédagogique individuel ainsi que l'Assemblée des Coordonnateurs et coordonnatrices de départements.

Lise Milette, cadre, et **Léandre Bibeau**, attaché d'administration, tous deux du Service de l'Organisation scolaire, qui m'ont fourni rapidement toutes les informations qui m'étaient nécessaires relativement aux effectifs étudiants ainsi qu'aux étudiants et aux étudiantes dits "Article 33".

Les **professeurs** et les **professeures de la Commission pédagogique**, ainsi qu'**Hélène Giguère**, directrices des Affaires Etudiantes, pour leurs commentaires à propos du rapport dans son ensemble et à propos du texte des recommandations en particulier.

Martine Couder, technicienne au Service des Communications, qui a accepté de revoir et de corriger la première tranche du rapport (volet des causes) afin d'en expurger les coquilles, fautes d'orthographe et autres, et d'en assurer la qualité sur le plan du français écrit.

Richard Boire, graphiste au Service des Communications, pour avoir conçu et exécuté la maquette de la page couverture du Rapport dans des délais très serrés.

Table des matières

Remerciements 2

Table des matières 5

Le dossier des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du collège Ahuntsic: présentation du Rapport final 7

Un portrait de la situation au collège Ahuntsic. Quelques chiffres 14

Les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du collège Ahuntsic 26

Détail de la démarche de cueillette des données 27
Quelques indications pour bien interpréter la partie qui suit 30

Ce que pensent les intervenants et les intervenantes à propos des causes des difficultés d'apprentissage des étudiants et des étudiantes qui fréquentent le collège Ahuntsic 31
I- Groupe des professionnel, des professionnelles et du personnel de soutien des Services de consultation 32
II- Groupe des administrateurs et des administratrices des Services pédagogiques 39
III- Groupe des professeurs et des professeures 45

Ce que pensent les principaux intéressés, c'est-à-dire les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage 59
Groupe des étudiants et des étudiantes 60

Essai diagnostic à propos des sources et des motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du collège Ahuntsic, à partir des données recueillies dans le milieu 76
I- Analyse comparative des résultats au sondage 77
II- Essai diagnostic à la lumière des résultats au sondage ainsi que des commentaires recueillis dans les différents groupes lors des rencontres 92
III- Dimensions sur lesquelles il serait possible d'intervenir 95

Possibilités de solution 98

Quelques indications pour bien interpréter la partie qui suit 99

Ce que pensent les intervenants et les intervenantes à propos des solutions à apporter au problème des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes qui fréquentent le collège Ahuntsic 101

I- Groupe des professionnel, des professionnelles et du personnel de soutien des Services de consultation 102

II- Groupe des administrateurs et des administratrices des Services pédagogiques 109

III- Groupe des professeurs et des professeures 116

Ce que pensent les les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage, à propos des solutions à apporter à leur problème 143

Groupe des étudiants et des étudiantes 144

Analyse comparative des solutions soumises par les quatre groupes rencontrés ... 165

I- Analyse comparative des résultats au sondage 166

II- Réflexions personnelles à propos des enjeux entourant le changement, dans le Collège 173

Recommandations 176

Annexe 1 - Tableaux portant sur les données quantitatives décrivant la situation des abandons, des échecs et des notes faibles, au collège Ahuntsic 188

Annexe 2 - Version intégrale des témoignages recueillis auprès des étudiants et des étudiantes en difficulté d'apprentissage lors de rencontres- interview qui ont eu lieu entre le 19 janvier et le 19 février 1987 201

Annexe 3 - Tableaux des réponses (en pourcentages cumulés) à chacun des items du questionnaire-sondage, pour chacun des groupes interrogés 219

Le dossier des difficultés d'apprentissage
chez les étudiants et les étudiantes du collège Dawson:
Présentation du Rapport Final

A la fin du mois de novembre 1986, les membres de la Commission pédagogique au collège Ahuntsic, me confiaient le mandat suivant:

1.1 Identifier les ressources et les moyens d'intervention actuellement disponibles au Collège.

1.2 Identifier les principales sources et les principaux motifs des difficultés d'apprentissage des étudiants; mettre à jour l'évaluation quantitative de ces difficultés.

1.3 Déterminer les aspects des difficultés d'apprentissage sur lesquels le Collège peut intervenir et ceux qu'il retient prioritairement; préciser l'effet de ces choix sur les ressources et leur utilisation.

1.4 Définir les moyens d'intervention à privilégier ou à mettre en place.

Le 16 décembre dernier, je réalisais le premier point de mon mandat et je déposais auprès des membres de la Commission pédagogique un document intitulé "Inventaire des moyens d'intervention et des ressources actuellement disponibles au Collège Ahuntsic concernant l'aide à l'apprentissage". Ce document faisait le recensement d'un certain nombre de politiques, de pratiques ou de projets que l'on pouvait retrouver dans le milieu, depuis environ un an et demi, concernant l'aide à l'apprentissage.

Ce rapport-ci vise à réaliser les trois autres points du mandat. On y retrouvera par conséquent une <u>première partie</u> portant sur la mise à jour des données quantitatives décrivant la situation, en ce qui a trait aux étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage. Cette première partie s'intitule "Un portrait de la situation au collège Ahuntsic. Quelques chiffres..."

On trouvera ensuite une deuxième partie qui cherche à cerner les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du Collège Ahuntsic, à partir de témoignages recueillis auprès des diverses composantes du Collège (personnel professionnel et personnel de soutien, administrateurs et administratrices, professeurs et professeures, étudiants et étudiantes), ainsi que les aspects sur lesquels le Collège pourrait intervenir. Cette partie s'intitule "Les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du collège Ahuntsic".

Une troisième partie suit, qui fait ressortir un ensemble de moyens proposés par les différentes composantes concernées (personnel professionnel et personnel de soutien, administrateurs et administratrices, professeurs et professeures, étudiants et étudiantes) et qui comportera des recommandations, dont le but sera de définir les moyens d'intervention à privilégier et de préciser l'effet de ces choix sur les ressources dans le Collège et leur utilisation.

Enfin, quelques annexes compléteront le rapport en donnant accès, pour ceux et celles que la chose intéresserait, aux données détaillées qui ont servi à l'élaboration de ce rapport (tableaux statistiques à propos de la situation des abandons, échecs et notes faibles, au collège Ahuntsic; version intégrale des témoignages des étudiants en difficulté qui ont participé à cette recherche; résultats à un questionnaire-sondage; etc)

La démarche privilégiée pour réaliser le mandat

En juin dernier, Jocelyne Lamontagne, professeure de Mathématiques, Annette Gélinas, professeure de Physique et Raymonde Savard, professeure de Sociologie, toutes trois signataires du rapport intitulé "Les étudiants en difficulté d'apprentissage" (Juin 1986) recommandaient, entre autres choses, que soit poursuivie l'enquête qu'elles avaient amorcée En page 30 du rapport, on pouvait lire: "Mieux connaître, personnellement, une centaine d'étudiant-e-s deviendra l'objectif initial de la poursuite de cette enquête." Cette démarche, dans l'esprit des signataires du rapport, devait conduire à "...dégager, si cela s'avère possible, les raisons principales desdits échecs (y a-t-il des dominantes dans les perceptions des étudiants?) et à recommander des interventions privilégiées pour aider à la réussite de ce quart de notre clientèle en difficulté". Comme on peut le constater, le mandat qui m'a été confié est directement enraciné dans les suites à donner à ce rapport et particulièrement dans cette recommandation.

M'alimentant des constats et réflexions contenus dans le rapport déposé par Jocelyne Lamontagne, Annette Gélinas et Raymonde Severd, en juin dernier, et prenant appui sur le libellé du mandat formulé par les membres de la Commission pédagogique, j'ai élaboré un plan de travail qui visait prioritairement trois objectifs:

Premier objectif: Recueillir, auprès de toutes les composantes du Collège concernées par la question des difficultés d'apprentissage, des informations pertinentes relatives à cette problématique (causes et solutions possibles).

Deuxième objectif: Créer, de par la nature même de la consultation projetée, un effet de synergie autour de la problématique des difficultés d'apprentissage, chez chacune des composantes consultées.

Troisième objectif: Produire, à l'aide des données recueillies dans le cadre de cette démarche, un rapport qui contribuerait à:

* Eclairer le milieu sur cette problématique complexe qu'est la question des difficultés d'apprentissage;
* Alimenter les intervenants et intervenantes désireux de poser des gestes par rapport à ce type de problème;
* Présenter, dans la mesure du possible des pistes de solution inédites qui donnent envie au milieu d'aller vers des changements garants d'un mieux-être, tant pour les étudiants et étudiantes en difficulté qui fréquentent le Collège que pour les personnels qui y travaillent.

En formulant le premier objectif, je désirais mettre à contribution des personnes provenant de toutes les composantes du Collège d'une façon qui leur permettrait d'exprimer leur point de vue le plus librement possible, et ce, en des termes qui feraient sens pour elles, à partir de leur propre schème de référence.

En formulant le second objectif, je souhaitais que l'approche utilisée pour recueillir l'information favorise en même temps l'échange, génère de la stimulation autour de la problématique des difficultés d'apprentissage et puisse idéalement servir d'amorce à des actions qui pourraient contribuer à réduire l'incidence des taux d'échec, d'abandon et de notes faibles, parmi les étudiants et les étudiantes du Collège.

En formulant le troisième objectif, je fixais le but ultime à atteindre, duquel devait découler tout le plan de travail qui assurerait la réalisation du mandat.

Pour atteindre ces objectifs, la formule que j'ai retenue a été celle de la rencontre-interview de groupe d'une durée d'environ une heure, doublée de l'utilisation d'un questionnaire-sondage, et ce avec des personnes provenant des cinq composantes du Collège: étudiants et étudiantes, professeurs et professeures, personnel professionnel et personnel de soutien des Services de consultation, administrateurs et administratrices des Services pédagogiques. On retrouvera, au début de la seconde partie, une description détaillée de la manière dont ces deux moyens ont été utilisés.

Avantages et limites de la démarche choisie

La formule rencontre-interview d'une durée minimale d'une heure présente plusieurs avantages, dont le plus évident est de permettre aux personnes consultées de s'exprimer librement, à partir de leur cadre de référence particulier et dans leurs propres termes, durant une période de temps suffisamment longue pour qu'une dynamique s'installe et amène la production d'idées ou d'opinions dans un climat qui s'apparente au "brainstorming". En revanche, elle comporte des inconvénients: elle est extrêmement coûteuse en temps et en énergie et génère une grande quantité de données qui ne sont pas nécessairement comparables d'un groupe à un autre.

Pour corriger ce dernier inconvénient (disparité des données recueillies), l'utilisation d'un questionnaire-sondage s'est avérée fort utile. Dans sa facture, ce questionnaire est plutôt détaillé. Il comporte les avantages suivants: il offre des possibilités de réponses relativement précises; dans la première partie relative aux causes, la standardisation des items

permet des comparaisons d'un groupe à l'autre; dans la seconde partie consacrée aux interventions possibles, il mesure l'énergie que chacun et chacune serait prêt à investir, concrètement, dans différentes solutions. Cette partie du questionnaire cherche en effet à éviter que les répondants et les répondantes indiquent des solutions idéales (genre "voeux pieux") qui n'amènent finalement pas de changement étant donné que tout le monde est pour la vertu mais que chacun trouve qu'"on" (c'est-à-dire quelqu'un d'autre) devrait faire quelque chose pour que la situation change enfin.

Par contre, le questionnaire-sondage tel qu'il a été conçu a l'inconvénient de comporter un assez grand nombre de questions, certaines présentant des contenus très détaillés. Manifestement, plusieurs répondants et répondantes ont trouvé le questionnaire-sondage exigeant à remplir vu le temps de lecture nécessaire et l'effort de concentration à fournir pour le compléter, compte tenu du peu de temps qui leur était alloué pour le faire (une quinzaine de minutes). Ils ont trouvé cela d'autant plus exigeant que le questionnaire leur était distribué à la toute fin des rencontres (du moins chez les membres du personnel), à l'issue d'une heure, et parfois plus, de réunion.

Esprit dans lequel le mandat a été abordé et réponse du milieu

Comme cela a été précisé plus haut, il est apparu dès le départ que le défi à relever serait de faire en sorte que tous les gestes posés pour assurer la réalisation du mandat contribuent à encourager et à supporter les forces de changement déjà à l'oeuvre dans le milieu et, si possible, d'en susciter de nouvelles chez les personnes qui étudient ou qui travaillent dans ce milieu. Il devenait alors extrêmement stimulant de mener ce mandat de manière à ce que quelque chose et de créateur et d'inédit se passe, qui contribuerait à solutionner le problème des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du Collège Ahuntsic, tant sur un plan individuel que sur un plan collectif.

Il faut avouer qu'indépendamment du travail que j'ai pu faire en relation avec mon mandat, beaucoup d'intervenants et d'intervenantes du milieu étaient déjà sensibilisés et impliqués dans toutes sortes d'initiatives visant à apporter des solutions à ce problème complexe et épineux des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes de la fin des années 80, au Collège Ahuntsic. Il y avait donc déjà, dans le Collège, un dynamisme bien présent avant

même que je commence à travailler à la réalisation de mon mandat. L'inventaire des pratiques d'aide à l'apprentissage qu'il m'a été donné de dresser en décembre dernier me l'a bien démontré, si besoin était.

A l'issue de la réalisation du mandat qui m'avait été confié, je puis affirmer que toutes les personnes sans exception que j'ai été appelée à rencontrer dans le cadre de ce mandat, m'ont accueillie avec ouverture, disponibilité - et surtout devrais-je dire, avec beaucoup de coeur et d'intérêt pour la question des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage - quel que fût leur groupe de référence dans le Collège. Toutes les rencontres sans exception, ont été pour moi autant d'occasions de découvrir à quel point le milieu d'Ahuntsic est riche d'idées et d'énergies créatrices, quand la situation permet de créer des lieux de rencontre qui donnent aux gens (étudiants, étudiantes, employés et employées de toute catégorie) la chance de s'exprimer à l'intérieur d'un rapport de coopération et non plus à l'intérieur d'un rapport de force, et de sortir du cadre de fonctionnement habituel pour devenir curieux et imaginatif plutôt qu'évaluateur, méfiant ou désabusé.

Je constate que j'ai été privilégiée de travailler à la réalisation d'un tel mandat: le milieu était mûr pour aborder cette question, intéressé à le faire, et extrêmement supportant pour la démarche que j'avais entreprise et que je réalisais, jour après jour. Cela m'a permis de poser sur le Collège Ahuntsic un nouveau regard, après plus de quinze ans de travail en tant que consultante en orientation, de redécouvrir des personnes que je connaissais déjà, d'en découvrir de nouvelles et surtout de constater l'immense richesse et la grande générosité des ressources humaines qui s'y trouvent. Il m'est arrivé plus d'une fois de souhaiter que tout le monde, dans le Collège, puisse avoir cette chance unique d'être en situation de le voir évoluer cette institution comme un organisme extrêmement vivant, dans le sens biologique du terme, avec ses forces vitales et ses "problèmes de santé". J'espère beaucoup que ce rapport saura vous faire partager ce point de vue privilégié, qu'il m'a été donné d'avoir durant ces quelques mois.

Un portrait de la situation au collège Ahuntsic.
Quelques chiffres...

Les données qui sont présentées dans les pages qui suivent ont été générées à partir d'un programme informatisé appelé DIFAPP (pour DIFficultés d'APPrentissage), qui a été développé l'an dernier par Pierre Sauvé, analyste en informatique au Service de l'informatique du Collège, assisté de Raymonde Trudeau, programmeur, à partir d'une demande faite par les auteures du rapport déposé en juin dernier.

Dès l'an dernier, donc, ce programme était conçu pour évaluer l'ampleur du phénomène des difficultés d'apprentissage. Il générait notamment des données relatives aux abandons aux échecs et aux notes faibles (60% à 65%) sur une période de quatre sessions, de même que des données relatives aux étudiants et étudiantes obtenant une cote de difficulté 7+ et 10+. Le calcul de cette cote de difficulté prenait en considération les cours suivis à une session donnée et s'établissait comme suit:

Echec	3 points
Abandon	2 points
Note faible (entre 60% et 65%)	1 point

Les auteures partaient du point de vue que lorsqu'un étudiant ou une étudiante commence à cumuler des problèmes dans au moins trois de ses cours: soit un cours échoué (3 points) et deux cours abandonnés (4 points), ou encore deux cours échoués (6 points) et un cours avec note faible (1 point), par exemple, cela signifie qu'il ou elle commence à donner des signes faisant en sorte qu'on peut l'identifier comme étant en difficulté dans son cheminement académique, du moins à une session donnée.

Cette année, le mandat comportait la mise à jour de ces données quantitatives. Le programme a donc été repris, après quelques modifications mineures, et on trouvera une analyse comparative des données de cette année et de celles de l'an dernier ainsi que quelques nouvelles analyses portant sur les données de cette année.

Pour ne pas alourdir inutilement le texte du rapport en lui même, les données

détaillées, issues du programme DIFAPP et réorganisées en tableaux pour fins d'analyse, ont été reportées à l'Annexe 1. Il est suggéré de s'amuser, à l'aide de crayons HI-LIGHTER, à faire "parler les chiffres", comme il m'a fallu le faire moi-même pour être en mesure de rendre cette quantité de chiffres quelque peu digestibles et signifiants pour le lecteur ou la lectrice...

I- Examen des cotes de difficulté 7+ et 10+ chez les étudiants et les étudiantes nouvellement inscrits: comparaison entre les données des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986

Dans cette partie, les chiffres rapportés ne s'appliquent qu'aux étudiants et étudiantes nouvellement admis à la session d'automne (1985 ou 1986). Le fichier d'extraction dont proviennent ces données considère comme nouvellement admis tout étudiant ou étudiante qui a demandé son admission via le SRAM. Il y a donc, parmi ces nouveaux admis, de "vrais" nouveaux provenant du secondaire et d'"anciens" nouveaux qui sont soit des étudiants et des étudiantes qui ont déjà fréquenté le Collège Ahuntsic, qui ont interrompu momentanément leurs études et qui reviennent, soit encore des étudiants et des étudiantes provenant d'autres collèges. Selon le Service de l'Organisation scolaire, il y aurait de trois à quatre cents étudiants qui proviennent d'autres collèges. Quant aux anciens étudiants et étudiantes du Collège qui reviennent après une interruption, on peut supposer qu'il n'y en aurait certainement pas plus d'une centaine. Tous les autres seraient donc de "vrais" nouveaux.

Note: Les % d'étudiants relevés à la cote 7+ incluent les % d'étudiants obtenant une cote 10+

A) Programmes pour lesquels 40% et plus des étudiants et étudiantes recueillent une cote 7+ (Pourcentages tirés du Tableau 1, Annexe 1)

Automne 1985		Automne 1986	
* Cartographie	71.4%	* Géodésie	70.0%
* Photomécanique	71.4%	* Cartographie	66.6%
* T. Correctionnelles	69.0%	* Photomécanique	66.6%
T. de l'architecture	67.9%	* Génie civil	65.6%
* Génie civil	61.5%	* Géographie	63.4%
* Electrotechnique	59.8%	* Impression	60.0%
* Informatique	59.0%	* Informatique	57.9%
* Géodésie	52.4%	Lettres	56.6%

Automne 1985		Automne 1986 (suite)	
* Géographie	51.7%	Cinéma	55.0%
* Droit	49.0%	* Electrotechnique	52.0%
Photolithographie	48.6%	* Chimie analytique	50.0%
* Impression	45.7%	* Typographie	50.0%
* T. Administratives	45.4%	* Droit	49.3%
* Typographie	43.3%	Méc. du bâtiment	48.5%
* Chimie analytique	42.5%	Psychologie	46.9%
* Gén. Ch. & Ch.-Bio.	41.9%	* T. Administratives	46.1%
		* T. Correctionnelles	45.2%
		* Gén. Ch. & Ch.-Bio.	40.6%

* Programmes mentionnés aux deux sessions

On remarquera qu'à l'automne 1985, seize (16) programmes au total comptaient plus de 40% de leurs étudiants et étudiantes qui récoltaient une cote de difficulté de 7+, alors qu'à l'automne 1986 il y en avait dix-huit (18). Cela représente donc une légère augmentation par rapport à l'année dernière. On remarquera également que dans la grande majorité des cas il s'agit des mêmes programmes, d'une année à l'autre, sauf pour quelques-uns qui ne se retrouvent pas dans les deux groupes.

B) **Programmes** pour lesquels **40% et plus** des étudiants et étudiantes recueillent **une cote 10+** (Pourcentages tirés du Tableau 2, Annexe 1)

Automne 1985		Automne 1986	
T. Correctionnelles	65.5%	* Cartographie	66.7%
* Cartographie	57.1%	Géodésie	65.0%
* Génie civil	51.3%	* Génie civil	56.3%
T. De l'architecture	50.0%	Impression	45.0%
* Electrotechnique	49.2%	* Photomécanique	44.4%
* Photomécanique	42.9%	* Electrotechnique	44.0%
Photolithographie	40.5%	Géographie	41.5%
		Cinéma	40.0%

On remarquera qu'à l'automne 1985, sept (7) programmes au total comptaient plus de 40% de leurs étudiants et étudiantes qui récoltaient une cote de difficulté de 10+ (ce qui indique qu'il y a un problème plus marqué encore que dans le cas des résultats pour la cote 7+), alors qu'à l'automne 1986 il y en avait huit (8). Cela représente également une légère augmentation par rapport à l'année précédente. On remarquera également que dans plusieurs cas il s'agit des mêmes programmes, d'une année à l'autre.

C) **Programmes** pour lesquels on constate une **augmentation de 10% et plus** de la proportion d'étudiants et étudiantes en difficulté, entre 1985 et 1986 (On peut considérer qu'il s'agit d'une **aggravation considérable** de la situation) (Pourcentages tirés des Tableaux 1 et 2, Annexe 1)

Cote de difficulté de 7+		**Cote de difficulté de 10+**	
* Géodésie	17.6%	* Géodésie	26.9%
Lettres	16.9%	* Impression	21.1%
* Cinéma	16.8%	* Psychologie	12.2%
Médecine nucléaire	16.1%	* Cinéma	10.6%
* Psychologie	16.0%	Radiodiagnostic	10.6%
* Impression	14.3%		
Géographie	11.7%		
Sc. Administratives	11.3%		
Méc. du bâtiment	11.0%		

D) **Programmes** pour lesquels on constate une **augmentation entre 3% et 10%** de la proportion d'étudiants et étudiantes en difficulté entre 1985 et 1986 (On peut considérer qu'il s'agit d'une **aggravation légère** de la situation) (Pourcentages tirés des Tableaux 1 et 2, Annexe 1)

Cote de difficulté de 7+		**Cote de difficulté de 10+**	
* T. Juridiques	7.8%	Cartographie	9.6%
* Chimie analytique	7.5%	Médecine nucléaire	8.3%
Typographie	6.7%	Lettres	7.5%
* Matières plastiques	6.7%	T. Policières	7.1%
Génie civil	4.1%	Méc. du bâtiment	6.7%
Graphisme	3.5%	* T. Juridiques	5.8%
* Sc. Santé	3.0%	* Matières plastiques	5.8%
		Sc. Sociales	5.4%
		Reliure	5.3%
		* Chimie analytique	5.0%
		Sc. Administratives	4.7%
		Géographie	3.7%
		* Sc Santé	3.5%

* Programmes mentionnés dans les deux groupes

E) Programmes pour lesquels on constate une **diminution entre 3% et 10%** de la proportion d'étudiants et étudiantes en difficulté entre 1985 et 1986 (On peut considérer qu'il s'agit d'une **amélioration légère** de la situation) (Pourcentages tirés des Tableaux 1 et 2, Annexe 1)

Cote de difficulté de 7+		**Cote de difficulté de 10+**	
Sc. Pures	-8.9%	Electrophys. méd.	-8.0%
* Electrotechnique	-7.8%	Gén. Ch. & Ch.-Bio.	-5.5%
Reliure	-5.3%	* Electrotechnique	-5.2%
Cartographie	-4.8%	Typographie	-4.7%
T. Policières	-4.8%		
Photomécanique	-4.8%		
Sc. Sociales	-3.1%		

F) Programmes pour lesquels on constate une **diminution de 10% et plus** de la proportion d'étudiants et étudiantes en difficulté entre 1985 et 1986 (On peut considérer qu'il s'agit d'une **amélioration considérable** de la situation) (Pourcentages tirés des Tableaux 1 et 2, Annexe 1)

Cote de difficulté de 7+		**Cote de difficulté de 10+**	
* T. Correctionnelles	-23.8%	* T. Correctionnelles	-32.2%
* Photolithographie	-12.1%	* Photolithographie	-11.2%
Electrophys. méd.	-12.0%		

* Programmes mentionnés dans les deux groupes

Ces variations à la baisse sont impressionnantes. Il faut se rendre compte cependant, que Techniques correctionnelles était le programme dont les taux d'étudiants et d'étudiantes en difficulté étaient les plus élevés l'an dernier, respectivement 69.0% et 65.5% pour les cotes 7+ et 10+. Statistiquement, ce programme, de même que le programme de Photolithographie qui présentait lui aussi un assez fort taux d'étudiants en difficulté, avaient donc plus de chances de connaître une baisse, étant donné qu'ils partaient de loin (ou de haut, c'est selon). Malgré tout, il faut reconnaître que l'amélioration de la situation est de taille. Il serait certainement intéressant d'aller vérifier plus en détail si des interventions ont été tentées, et lesquelles, pour amener une amélioration de la situation d'une telle ampleur.

6) **Programmes** dont la proportion d'étudiants et étudiantes en difficulté est **demeurée stable: entre -3% et 3% de variation** entre 1985 et 1986 (Pourcentages tirés des Tableaux 1 et 2, Annexe 1)

Cote de difficulté de 7+		**Cote de difficulté de 10+**	
* Droit	0.3%	Sc. Pures	2.1%
Radiodiagnostic	-0.9%	* Droit	1.6%
Gén. Ch. & Ch.-Bio.	-1.3%	* T. Administratives	0.6%
* T. Administratives	0.7%	* Archives méd.	0.3%
* Archives méd.	0.3%	* Informatique	2.5%
* Informatique	-1.1%	Graphisme	-0.2%
		Photomécanique	1.5%

* Programmes mentionnés dans les deux groupes

II- Examen des taux d'échecs, d'abandons et de notes faibles (60% à 65%) pour l'ensemble des étudiants du Collège, par catégorie de cours (Pourcentages tirés du Tableau 5, Annexe 1)

Je ne ferai pas ici d'analyse très détaillée. Je laisse au lecteur ou à la lectrice le plaisir de s'amuser à relever les chiffres qu'il ou elle trouverait pertinent de relever pour les analyser plus en détail. Il faut cependant savoir que les données que l'on retrouve au Tableau 5 et qui portent sur les taux d'échecs, d'abandons et de notes faibles pour chacune des catégories de cours, ont trait à l'ensemble de la population étudiante et non plus seulement aux étudiants et étudiantes nouvellement arrivés en septembre. Les calculs sont basés non pas sur le nombre d'étudiants, cette fois, mais bien sur le nombre de cours suivis par ces étudiants et ces étudiantes dans chacune des catégories suivantes: **cours de concentration** (ou de spécialité), **cours obligatoires** et **cours complémentaires**.

Les données du Tableau 5 viennent préciser, par programme et par session (pour les sessions d'automne 1985 et d'automne 1986), les pourcentage de cours abandonnés, échoués ou présentant une note faible. Il est important de préciser ici que le calcul pour établir les pourcentages de cours échoués et de cours présentant une note faible sont exécutés une fois que les abandons ont été retranchés du total.

Dans le petit tableau ci-dessous, on trouvera, pour chacune des catégories de cours, le nombre de programmes dans lesquels on retrouve des pourcentages de 10% et plus, de même que les pourcentages se situant entre 5% et 10% (d'abandons, d'échecs et de notes faibles) quand on prend en compte les résultats des deux sessions (automne 1985 et automne 1986) présentés au Tableau 5, Annexe I:

	Concentration			Obligatoires			Complémentaires		
	Ab.	Ech.	Fai.	Ab.	Ech.	Fai.	Ab.	Ech.	Fai.
10% +	3	28	27	0	4	0	0	0	0
Entre 5% et 10%	19	33	33	3	20	18	0	0	0

Comme on peut le constater, ces chiffres viennent infirmer la croyance si répandue selon laquelle les étudiants et les étudiantes négligent d'abord leurs cours complémentaires, et si besoin est, leurs cours obligatoires, pour se consacrer à la réussite de leurs cours de concentration.

En regard des échecs et des notes faibles, on peut bien sûr faire valoir que les professeurs enseignant des cours obligatoires ou complémentaires sont moins exigeants que ceux enseignant les cours de concentration, ce qui permet aux étudiants et aux étudiantes de réussir plus facilement ces cours, alors que dans les cours de concentration la matière est plus dense et les exigences des professeurs sont plus élevées, mais on ne peut certainement pas continuer à maintenir la croyance selon laquelle les étudiants et les étudiantes abandonnent souvent ces cours pour mieux réussir leurs cours de concentration.

III- Examen des taux d'échecs, d'abandons et de notes faibles (60% à 65%) pour l'ensemble des étudiants du Collège, par discipline (Pourcentages tirés du Tableau 6, Annexe I)

Le Tableau 6 (voir Annexe I) nous donne un compte-rendu comparé des taux d'abandons, d'échecs et de notes faibles, **par discipline**, cette fois. La base de calcul pour ce type de donnée est la même que pour celle du tableau précédent (calcul prenant en compte l'ensemble des étudiants; calcul basé sur un nombre d'inscriptions à des cours et non un nombre d'étudiants; calcul des pourcentages d'échecs et de notes faibles une fois les abandons retranchés du total).

Disciplines dont la combinaison des **pourcentages d'échecs et de notes faibles** donne **un résultat supérieur à 40%**:

Automne 1985		Automne 1986	
* Mathématiques	53.7%	* Sciences politiques	62.1%
* Sciences politiques	53.7%	* Mathématiques	54.5%
* Economique	44.5%	Français	43.8%
* Psychologie	44.0%	T. Administratives	43.1%
* Géographie	43.9%	* Physique	42.9%
Anthropologie	43.4%	Histoire	41.9%
* Physique	41.4%	* Géographie	41.6%
* Histoire de l'art	40.8%	* Economique	41.3%
Sciences Graphiques	40.7%	Génie civil	41.1%
Chimie	40.1%	Histoire de l'art	40.7%
		* Psychologie	40.2%

* Programmes mentionnés dans les deux groupes

IV-Analyse de la situation des nouveaux étudiants de cette année, à l'aide des cotes de difficulté 7+, 10+ et 15+, une fois prise en compte l'incidence du phénomène des abandons de session

Etant donné que je pouvais disposer, dans l'un des multiples rapport DIFAPP que m'avait remis le Service de l'Informatique, de la liste des étudiants et étudiantes nouvellement inscrits ayant obtenu une cote de 10+, ainsi que de la liste des cours qu'ils avaient échoués, abandonnés ou réussis avec une note faible durant la session d'automne 1986, j'ai procédé, à la "mitaine", au repérage des étudiants et étudiantes qui me semblaient avoir **abandonné leur session presqu'aussitôt après l'avoir commencée**. Comme cette problématique, à mon avis, est une problématique de "dropping out" pas nécessairement liée à une problématique de difficultés d'apprentissage, et il me semblait utile de retirer du total des étudiants considérés comme étant en difficulté, ces étudiants et ces étudiantes qui avaient abandonné le Collège, tôt dans la session.

Pour établir cette comptabilité, j'ai relevé par programme, le nombre d'étudiants et d'étudiantes pour lesquels je dénombrais au moins six (6) cours portant soit une mention abandon, soit encore une mention échec avec un total des points inférieur à 12. On trouvera ces chiffres au Tableau 3, en Annexe 1.

Une fois les abandons de session retranchés, il devenait intéressant d'essayer d'identifier quels étaient les programmes présentant le plus de problèmes et auprès desquels une intervention serait nécessaire afin d'améliorer la situation.

Pour ce faire, j'ai d'abord déterminé des seuils critiques, à partir du simple jugement (i.e. sans test de signification), à l'intérieur desquels on pouvait affirmer qu'une intervention serait **nécessaire** ou **très nécessaire** pour remédier à la situation. Ces seuils critiques diffèrent selon que l'on prend en considération les cotes de 15+ (fournies par le rapport DIFAPP de cette année), les cotes de 10+ ou les cotes de 7+ étant donné que ces différentes cotes représentent des niveaux de gravité de problème différents chez les étudiants et les étudiantes qui les obtiennent. Il faut, encore une fois, comprendre que les pourcentages de cotes 7+ <u>incluent</u> les pourcentages de cotes 10+ et 15+, de même que les pourcentages de cotes 10+ <u>incluent</u> les pourcentages de cotes 15+

Voici les seuils à l'aide desquels j'ai cherché à déterminer les programmes les plus touchés par le problème des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes nouvellement inscrits:

Intervention très nécessaire	25% et plus d'étudiants obtenant une cote	15+
	50% et plus d'étudiants obtenant une cote	10+
	60% et plus d'étudiants obtenant une cote	7+
Intervention nécessaire	Entre 10% et 25% d'étud. obtenant une cote	15+
	Entre 25% et 50% d'étud. obtenant une cote	10+
	Entre 33.3% et 60% d'étud. obtenant une cote	7+
A surveiller	Entre 5% et 10% d'étud. obtenant une cote	15+
	Entre 10% et 25% d'étud. obtenant une cote	10+
	Entre 20% et 33.3% d'étud. obtenant une cote	7+
Rien à signaler	Moins de 5% d'étudiants obtenant une cote	15+
	Moins de 10% d'étudiants obtenant une cote	10+
	Moins de 20% d'étudiants obtenant une cote	7+

Je laisse au lecteur et à la lectrice le soin de relever les chiffres qui les intéressent dans les Tableaux 3 et 4 (voir Annexe 1) en utilisant ou non ces seuils. Toutefois, j'aimerais faire ressortir, avant de conclure ce chapitre, quels sont, à la lumière de ce type de données, les différents programmes qui paraissent poser problème et nécessiter une attention particulière pour remédier à la situation.

A) Programmes présentant à la fois des **taux élevés d'étudiants en difficulté** (abandons de session exclus) et un **taux plutôt élevé d'étudiants nouvellement inscrits abandonnant rapidement leur session** (Pourcentages tirés des Tableaux 3 et 4, Annexe 1)

Note: Il est utile d'additionner les pourcentages de la colonne AB de sess. avec ceux de la colonne 7+ afin d'avoir une idée de l'ampleur du problème dans les programmes qu'on retrouve ci-dessous.

Programme	Intervention	AB de sess.	Cote 7+	Cote 10+	Cote 15+
Photoméc.	Très nécessaire	11.1%	62.5%	37.5%	18.8%
Typographie	Nécessaire	10.7%	44.0%	20.0%	16.0%
Chim. analyt.	Nécessaire	15.6%	40.7%	25.9%	(3.7%)
Lettres	Nécessaire	12.0%	50.7%	31.5%	(9.6%)
Psychologie	Nécessaire	10.6%	40.7%	(22.0%)	(6.8%)

B) Programmes présentant seulement des **taux élevés d'étudiants en difficulté** (abandons de session exclus) (Pourcentages tirés des Tableaux 3 et 4, Annexe 1)

Programme	Intervention	Cote 7+	Cote 10+	Cote 15+
Cartographie	Très nécessaire	63.6%	63.6%	45.5%
Géodésie	Très nécessaire	68.4%	63.2%	39.5%
Génie civil	Très nécessaire	69.3%	54.1%	27.9%
Géographie	Très nécessaire	62.5%	(40.0%)	(10.0%)
T. Correctionnelles	Nécessaire	41.0%	28.2%	17.9%
Electrotechnique	Nécessaire	49.7%	41.3%	17.5%
Informatique	Nécessaire	55.4%	34.9%	15.7%
Matières plastiques	Nécessaire	35.7%	25.0%	(3.7%)
Impression	Nécessaire	56.8%	40.5%	13.5%
Cinéma	Nécessaire	53.8%	38.5%	12.8%

Note: Les chiffres entre parenthèses indiquent que le pourcentage se situe au-dessous du seuil déterminé pour le niveau d'intervention spécifié.

B) Programmes présentant seulement des taux plutôt élevés d'étudiants nouvellement inscrits abandonnant rapidement leur session (Pourcentages tirés des Tableaux 3 et 4, Annexe 1)

Programmes	% d'étudiants abandonnant leur session
Médecine nucléaire	13.2%
Radiodiagnostic	10.2%

En résumé

Comme on peut le constater, la situation ne s'améliore pas au Collège, depuis l'année dernière. Si l'on tient compte du fait que les étudiants acceptés pour l'année qui vient seront encore plus faibles, compte tenu de la baisse dans les demandes d'admission, il faut se préparer dès maintenant à faire face à la situation.

Dans les pages qui suivent, le lecteur et la lectrice trouveront un essai diagnostic portant sur les causes des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du Collège Ahuntsic ainsi que des recommandations à propos des moyens d'interventions à privilégier.

Les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes du collège Ahuntsic

Détail de la démarche de cueillette des données.

Comme je l'ai mentionné dans la présentation, j'avais prévu rencontrer des étudiants et étudiantes en difficulté, idéalement une centaine, les professeurs et professeures de tous les départements, des professionnels et professionnelles et du personnel de soutien des Services de consultation, ainsi que des administrateurs et administratrices.

Pour le groupe des professeurs, j'ai procédé à des rencontres avec les vingt-cinq (25) départements, les rencontrant un département à la fois à la faveur des réunions départementales habituelles du mercredi après-midi. J'ai rencontré de cette manière tous les départements. J'ai réalisé en tout vingt-trois rencontres (à deux reprises le groupe que j'ai rencontré regroupait les professeurs de deux départements), d'une durée d'environ une heure et quart chacune, durant lesquelles un échange portant sur les causes des difficultés d'apprentissage et sur les solutions à envisager, était suivi de l'administration d'un questionnaire-sondage étant destiné aux professeurs et professeures. J'ai rencontré de cette façon environ deux cent cinquante (250) professeurs.

Pour le groupe de professionnels, professionnelles et employées de soutien , j'ai contacté ceux et celles qui oeuvraient dans les Services de consultation (Orientation et psychologie, Aide pédagogique individuel, Placement, Centre de diffusion), afin d'organiser une seule rencontre multidisciplinaire. J'ai rencontré au total treize (13) intervenants et intervenantes, professionels et soutien, travaillant dans les Services de consultation. La rencontre a duré environ une heure et demie et a été suivie de l'administration du questionnaire-sondage préparé à l'intention de cette catégorie de personne. Je me suis par la suite rendu compte d'un oubli que j'estime malheureux: les intervenants et intervenantes des services de Santé et des Prêts et Bourses, de même que ceux du Service d'animation auraient probablement dû être invités à participer, mais dans le feu de l'action au moment d'organiser cette rencontre, je me suis limitée aux Services traitant directement de problèmes reliés à l'aide à l'apprentissage (à preuve que les réflexes "réseau" ne sont pas encore complètement développés dans notre manière de travailler). Je m'en excuse d'autant plus que je suis persuadée que les commentaires provenant de personnes de ces Services auraient très certainement apporté un angle de vision enrichissant à ce qui a été dit lors de cette rencontre.

Quant au groupe des administrateurs et administratrices, j'ai rencontré ceux et celles qui oeuvraient aux Services pédagogiques. J'en ai rencontré sept (7), dans le cadre d'une réunion de la Régie pédagogique. La rencontre a duré environ une heure, après quoi le questionnaire-sondage qui leur était destiné a été complété.

Enfin, pour le groupe des étudiants et étudiantes, je m'étais fixé comme objectif de rencontrer une centaine d'entre eux, parmi ceux et celles qui avaient échoué ou abandonné plus de la moitié de leurs cours à la session d'automne 1986 ("Article 33"). Les Aides pédagogiques individuels ont collaboré en référant quatre-vingt-seize (96) étudiants et étudiantes "Article 33" à des petits groupes des rencontres que j'avais organisés à leur intention. Sur les quatre-vingt-seize étudiants et étudiantes référés, il s'en est présenté soixante-treize (73), que j'ai rencontrés par petits groupes de deux à six à la fois, à l'occasion d'une vingtaine de rencontres d'une durée d'une heure et quart chacune (et même davantage). Durant ces rencontres, les étudiants et les étudiantes étaient invités à préciser les causes qui les avaient amenés à échouer leur session précédente ainsi qu'à formuler des solutions qui auraient pu les aider (ou pourraient les aider à cette session-ci) à mieux réussir, de même qu'à remplir un questionnaire-sondage conçu à leur intention.

Si j'ai choisi de rencontrer des étudiants et étudiantes tirés de ce groupe, c'est que ceux-ci me semblaient représentatifs de ceux et celles pour lesquels les problèmes de difficultés d'apprentissage sont les plus aigus. En effet, les relevés provenant du Service de l'Organisation scolaire en date du 17 mars 1987 rapportaient que 2,652 cours avaient été abandonnés tandis que 5,118 cours avaient été échoués à la session d'automne 1986, ce qui fait un grand total de 7770 cours échoués et abandonnés pour cette session. Or, ce même relevé indique qu'un total de 758 étudiants et étudiantes tombaient, à cette session-là, sous le coup de l'article 33. Ainsi, si l'on multiplie le nombre d'étudiants et d'étudiantes dits "articles 33" par une moyenne de 3.5 cours échoués ou abandonnés (ce qui est très certainement conservateur, car il peut y avoir bien des cas d'étudiants ayant échoué ou abandonné cinq ou six cours durant leur session), nous obtenons un total de 2,653 cours échoués ou abandonnés par cette catégorie d'étudiants, ce qui fait qu'ils cumulaient théoriquement à eux et elles seuls, au minimum, 34.1% des cours échoués et abandonnés dans l'ensemble du Collège à la session d'automne 1986.

Sans pouvoir qualifier le groupe de ces soixante-treize (73) étudiants et étudiantes rencontrés d'"échantillon", au sens strict du terme (car il ne respecte pas les proportions exactes de la population totale des étudiants "articles 33" dont il est tiré), on peut néanmoins le considérer assez représentatif de la population des étudiants et étudiantes "articles 33" réadmis pour la session d'hiver 1987. En effet, le Service de l'Organisation scolaire rapporte que trois cent onze (311) étudiants "articles 33" ont été réadmis pour la session d'hiver 1987. Sous cet angle, le groupe des soixante-treize (73) étudiants et étudiantes rencontrés représente malgré tout 23.4% de cette population d'étudiants et d'étudiantes réadmis après avoir échoué leur session d'automne 1986, ce qui constitue une proportion plus que respectable.

Tous les questionnaires sondages, pour tous les groupes (à l'exception d'un groupe de professeurs), ont été complétés sur place et remis séance tenante. Le questionnaire-sondage comportait une partie commune pour tous les groupes rencontrés: il s'agissait d'une liste de causes possibles pouvant entraîner des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et étudiantes. Par contre, la deuxième moitié du questionnaire était différente pour chacun des groupes rencontrés (étudiants, professeurs, administrateurs, professionnels et personnel de soutien). Elle comportait une liste de solutions possibles que les répondants et les répondantes étaient invités à cocher, dépendamment de l'énergie et de l'intérêt qu'ils avaient envie d'investir dans ces solutions, hypothétiquement, dans l'année à venir. Enfin, le questionnaire- sondage comportait deux questions ouvertes où les répondants et les répondantes étaient invités à préciser 1^0 toute autre forme d'intervention et 2^0 tout(tous) autre(s) moyen(s) qui pourraient les supporter dans leurs tentatives pour solutionner les problèmes de difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes.

L'analyse des données recueillies auprès de chacun des groupes (incluant les résultats au questionnaire-sondage et les commentaires recueillis lors des rencontres) se retrouve dans les pages qui suivent. Les données recueillies auprès des membres du personnel sont regroupées dans le sous-chapitre intitulé "Ce que pensent les intervenants et les intervenantes à propos des difficultés d'apprentissage des étudiants et des étudiantes qui fréquentent le Collège Ahuntsic" tandis que celles recueillies auprès des étudiants et étudiantes en difficulté ("articles 33") se retrouvent dans un sous-chapitre à part intitulé "Ce qu'en pensent les principaux intéressés: les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage"

Quelques indications pour bien interpréter la partie qui suit

Dans la partie qui suit, c'est-à-dire celle qui porte sur les sources et les motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants du Collège, il faut bien comprendre que les données qui sont présentées ne sont plus de l'ordre du phénomène objectif observable, comme c'était le cas dans la partie précédente qui faisait état de nombre de cours abandonnés, échoués ou réussis avec une note faible, mais sont d'ordre phénoménologique, puisqu'il s'agit essentiellement des perceptions qu'ont les personnes interrogées à propos de cette question des difficultés d'apprentissage. Chacun y va donc de son point de vue particulier, et avance des hypothèses directement issues de ses perceptions et non d'une réalité observée, mesurée et contrôlée dans ses différentes variables.

On peut mettre en cause la validité des données ainsi recueillies, étant donné qu'il ne s'agit enfin de compte que de perceptions qui n'ont pas été nécessairement vérifiées. Mais il faut bien comprendre que les perceptions que l'on développe par rapport à une situation, c'est justement cela qui nous fait agir et/ou réagir d'une façon plutôt qu'une autre. A ce titre, cette sorte d'information est très précieuse, car elle donne à voir ce que pensent les différentes composantes du milieu, d'où elles partent pour tenter de cerner et de résoudre les problèmes posés par une situation, ainsi que les convergences de visions, tout comme les multiplicités de points de vue qui portent en eux chacun leur part de vérité.

Il faut en outre comprendre que les commentaires recueillis au fil des différentes rencontres ont été générés dans un climat qui s'apparente davantage au "brainstorming" qu'à la formulation d'hypothèses définitives et travaillées. Les personnes approchées avaient toutes réfléchi plus ou moins longuement à propos des difficultés d'apprentissage, à commencer par les étudiants et les étudiantes eux-mêmes. Mais comme elles ne disposaient que d'une heure environ pour me communiquer leurs réflexions au sujet des causes et des solutions relatives à un problème d'une très grande complexité, on comprendra qu'il puisse ressortir de la relation des commentaires des évaluations partielles d'une situation de même que des divergences de points de vue qui n'ont pas été résolues.

Il faut comprendre, enfin, que les commentaires recueillis ne peuvent être considérés en aucun cas comme étant des positions officielles de Service ou de Département. Ils n'engagent que les personnes qui les ont formulées.

Ce que pensent les intervenants et les intervenantes à propos des causes des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes qui fréquentent le collège Ahuntsic

I- Groupe des professionnel-le-s et du personnel de soutien des Services de consultation

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des causes)

Avertissement: On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté au personnel professionnel et au personnel de soutien des Services de consultation, en ce qui a trait au volet des causes. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants qui ont coché l'une ou l'autre des trois réponses possibles. A cause du très petit nombre de répondants, les pourcentages doivent être interprétés avec beaucoup de circonspection. Une seule réponse en plus ou en moins, en effet, fait varier le pourcentage de 7.7%, ce qui est considérable.

Nombre total des répondants et répondantes chez les professionnels, les professionnelles et les membres du personnel de soutien: 13*

* Etant donné le petit nombre de répondants, voici les fréquences auxquelles correspondent les pourcentages:

%	Fréquences	%	Fréquences
100.0%	13 répondants	46.2%	6 répondants
92.3%	12 "	38.5%	5 "
84.6%	11 "	30.8%	4 "
76.9%	10 "	23.1%	3 "
69.2%	9 "	15.4%	2 "
61.5%	8 "	7.7%	1 répondant
53.8%	7 "		

Note: On trouvera un aperçu des points saillants des réponses à ce questionnaire, juste après le relevé des pourcentages pour chacun des items

(Début du texte du questionnaire)

II. Causes d'échec et/ou d'abandon

Vous trouverez ci-dessous la liste des causes possibles d'échec et/ou d'abandon présentée aux étudiant-e-s en difficulté dans un sondage qui leur est destiné (il s'agit principalement d'étudiant-e-s tombant sous le coup de l'article 33 et de certain-e-s autres qui présentent des dossiers faibles, au sens du rapport soumis l'an dernier à la Commission pédagogique).

Cochez les causes qui, d'après la connaissance que vous avez des étudiant-e-s faibles, sont significatives. Par significative on entend une cause qui selon vous amènerait environ le tiers (33%) ou plus des étudiant-e-s que vous considérez en difficulté soit à échouer, soit à abandonner un cours (les raisons significatives qui entraînent un abandon peuvent être différentes de celles qui entraînent un échec).

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
1. Difficultés personnelles				
1.1	Difficultés familiales (séparation, conflits avec les parents, etc)	15.4%	0.0%	38.5%
1.2	Difficulté de se faire des ami-e-s	0.0%	7.7%	7.7%
1.3	Manque de confiance en soi, idées négatives	23.1%	23.1%	30.8%
1.4	Problèmes de santé	15.4%	30.8%	15.4%
1.5	Etat dépressif sans raisons apparents	15.4%	7.7%	15.4%
1.6	Préoccupation au sujet de l'apparence physique	0.0%	7.7%	0.0%
1.7	Problèmes dans la vie amoureuse	7.7%	15.4%	7.7%
1.8	Problèmes financiers	0.0%	15.4%	53.8%
1.9	Stress paralysant aux examens	23.1%	0.0%	30.8%
2.	**Mauvaise organisation**			
2.1	Emploi à temps partiel trop accaparant	15.4%	7.7%	38.5%
2.2	Incapacité de se faire un horaire et de le suivre	23.1%	15.4%	30.8%
2.3	Incapacité de prévoir un échéancier: souvent coincé-e dans le temps pour la remise de travaux et la préparation d'examens	15.4%	23.1%	30.8%
2.4	Difficulté à prendre des notes	7.7%	7.7%	15.4%
2.5	Mauvaise installation matérielle pour étudier (pas d'endroit ou endroit en désordre, etc)	7.7%	0.0%	7.7%
3.	**Manque de motivation**			
3.1	Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient: les cours suivis n'intéressent pas	7.7%	38.5%	38.5%
3.2	Forcé-e d'étudier plus ou moins contre son gré (quitterait les études si c'était de lui ou d'elle)	23.1%	7.7%	15.4%
3.3	Sentiment de ne pas avoir de place dans la société même si il ou elle se force pour réussir des études	15.4%	30.8%	7.7%
4.	**Difficultés relationnelles**			
4.1	Relations tendues avec le professeur dont le cours est échoué ou abandonné	23.1%	15.4%	30.8%
4.2	Relations difficiles avec les autres étudiant-e-s: sentiment d'être isolé-e dans la classe	7.7%	15.4%	7.7%
4.3	Gêne pour poser des questions ou demander de l'aide parce qu'il ou elle ne comprends pas quelque chose	7.7%	23.1%	38.5%
5. Problèmes relatifs aux habiletés intellectuelles et à l'expression				
5.1	Incapacité de saisir les explications dans certains cours parce que la matière est trop abstraite	30.8%	15.4%	30.8%

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
5.2	Difficulté à comprendre le langage utilisé par les professeurs de même que celui des ouvrages de référence	15.4%	23.1%	15.4%
5.3	Difficulté d'organiser les idées pour développer un raisonnement oral ou écrit qui se tient	30.7%	7.7%	23.1%
5.4	Difficulté à trouver les mots pour communiquer ses propres idées oralement	15.4%	0.0%	23.1%
5.5	par écrit	7.7%	7.7%	15.4%

6. Problèmes reliés à la structure administrative et/ou pédagogique

6.1	Sentiment d'être dépassé-e dans certains cours à cause de "trous" dans les connaissances de niveau secondaire	30.8%	7.7%	23.1%
6.2	Trop d'heures de cours dans une même journée	46.2%	15.4%	38.5%
6.3	Règlements pédagogiques pas suffisamment "encadrants" (trop facile d'abandonner un cours, par ex.)	23.1%	23.1%	53.8%
6.4	Trop d'étudiant-e-s dans les groupes-classes	7.7%	15.4%	0.0%

_____(Fin du texte du questionnaire pour la partie des causes)_____

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Les items le plus fréquemment choisis, quand on additionne la fréquence des coches pour les trois types de réponses, ont été les suivants:

Note: La lettre qui suit chaque item sert à indiquer sous quelle rubrique, parmi les quatre rubriques suivantes, pourrait être classé chacun de ces items les plus fréquemment choisis:

I Rubrique "Difficultés reliées au manque de maîtrise des habiletés intellectuelles"
A Rubrique "Difficultés reliées aux plans relationnel et affectif"
S Rubrique "Difficultés reliées aux défauts du système d'éducation"
O Rubrique "Difficultés reliées au manque d'organisation et à de méthode"

Il est bien entendu que le choix des rubriques est tout à fait arbitraire et par conséquent, contestable. Je l'ai utilisé uniquement afin d'être en mesure de traiter l'information de manière comparative, d'un groupe à l'autre. Ces mêmes rubriques seront reprises pour chacun des trois autres groupes.

84.6% - Mauvaise orientation S

76.9% - Manque de confiance, idées négatives A
- Matière trop abstraite I

69.2% - Problèmes financiers O
- Incapacité de se faire un horaire O
- Incapacité de se faire un échéancier O
- Relations tendues avec profs A
- Gêne pour poser des questions A

61.5% - Problèmes de santé A
- Emploi A et O
- Organisation des idées I
- Trous dans connaiss. I et S
- Trop d'heures de cours S

53.8% - Difficultés familiales A
- Pas de place dans la société A
- Langage des profs I

B) Synthèse des hypothèses soulevées lors de la rencontre avec les professionnels, les professionnelles et les membres du personnel de soutien des Services de consultation

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des causes des difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec le personnel professionnel et le personnel de soutien des Services de consultation, pourraient s'exprimer à l'aide des énoncés suivants, qui seront par la suite explicités.

- **Il existe un fossé considérable entre les objectifs de formation proposés par le Collège et la réalité telle que vécue par les étudiants et les étudiantes**

- **Les problèmes personnels vécus par les étudiants et les étudiantes de la fin des années 80 sont plus aigus qu'il y a quelques années**

- **Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes arrivent au Collège mal informés à propos du programme qu'ils ont choisi (de même que de l'effort qui sera exigé d'eux et d'elles pour réussir) et mal orientés**

- **Le milieu collégial se présente aux étudiants et aux étudiantes comme un système morcelé, compartimenté, sans lieu d'intégration possible des apprentissages**

Voici comment s'explicitent ces énoncés, à partir des commentaires recueillis:

- **Il existe un large fossé entre les objectifs de formation proposés par le Collège et la réalité telle que vécue par les étudiants et les étudiantes:**

Le milieu du collège, tel qu'il est conçu, exige un type de fonctionnement ainsi que des habiletés de base que les étudiants et les étudiantes sont loin de toujours posséder lorsqu'ils et elles sortent du secondaire. Voici les points qui ont été relevés à cet égard:

Le Collège exige des étudiants...	**... alors que la réalité telle que vécue par ceux-ci fait en sorte que**
* Qu'ils et elles posent un choix professionnel précis et assumé	* Les étudiants ne sont pas prêts, bien souvent, à poser un choix: ils ne se connaissent pas suffisamment bien, ils sont peu informés des possibilités qui leurs sont offertes et ils ont du mal à évaluer les conséquences de leur choix dans une société à taux de chômage élevé. Ils et elles choisissent donc plus ou moins n'importe comment, parce qu'il le faut bien
* Qu'ils s'impliquent activement dans une formation comportant des éléments de formation fondamentale et des éléments de formation professionnelle	* Les étudiants ont une mentalité "fast food" (d'ailleurs créée par nous, les adultes de 40 ans et plus), ce qui les amène à être utilitaristes dans leur attitude face à la formation qu'ils et elles reçoivent (ne s'intéressent qu'à ce qui est utile pour le "job" qu'ils feront plus tard) plutôt que centrés sur le processus d'apprentissage en lui-même.
* Qu'ils et elles se consacrent à des études à temps plein	* Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes occupent un emploi à temps partiel (dans certains cas, cela devient presque du temps plein) soit pour subvenir à des besoins essentiels, soit encore pour s'offrir des "petits luxes" lesquels, à leurs yeux, ne sont pas considérés des "petits luxes" mais bien comme des besoins essentiels (qu'ils aient été créés par la publicité, ou qu'ils soient considérés comme nécessaires pour "faire partie de la gang")
* Qu'ils et elles fournissent un effort pour réussir leurs cours	* Les étudiants et les étudiantes de la fin des années 80 sont les produits d'une culture de l'instantanéité qui va à l'encontre des valeurs liées à l'effort et à la patience dans la maîtrise d'une habileté ou dans la réalisation d'un projet à long terme

Le Collège exige des étudiants...	... alors que la réalité telle que vécue par ceux-ci fait en sorte que
* Qu'ils et elles possèdent déjà une méthode de travail au moment où ils arrivent au cegep	* Les étudiants et les étudiantes ont rarement eu l'occasion de développer une méthode de travail qui leur est personnelle, durant les études de niveau secondaire: ils et elles étaient habituellement très suivis et très encadrés et pouvaient souvent s'en tirer sans beaucoup de travail personnel en-dehors des cours.
* Qu'ils et elles possèdent une maîtrise de la langue ainsi que des habiletés de base (logique, raisonnement, jugement, pensée structurée et critique, habiletés en lecture, en écriture, en maths, etc)	* Plusieurs étudiants et étudiantes ne possèdent pas les habiletés de base requises pour réussir des cours de niveau collégial. La situation est encore plus critique dans le cas des étudiants et étudiantes provenant d'une autre culture et ayant émigré au Québec depuis moins de cinq ans.

- **Les problèmes personnels vécus par les étudiants et les étudiantes de la fin des années 80 sont plus aigus qu'il y a quelques années.**

On a l'occasion de voir, ces dernières années, plus d'étudiants et d'étudiantes aux prises avec des problèmes personnels qui sont souvent plus aigus que par les années passées. Les problèmes psychologiques se doublent de plus en plus souvent de problèmes de santé (dépression et mononucléose). Les problèmes familiaux sont toujours très présents: divorces, problèmes financiers des parents, violence familiale, etc. En même temps qu'ils et elles sont aux prises avec ces problèmes, ils n'osent pas toujours demander de l'aide. Souvent, quand ils et elles viennent en chercher et qu'on leur demande s'ils ont tenté quelque chose pour solutionner leur problème, ils répondent que non. Ils et elles ont l'air plus démunis que les étudiants et les étudiantes d'il y a quelques années.

- **Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes arrivent au Collège mal informés à propos du programme qu'ils ont choisi (de même que de l'effort qui sera exigé d'eux et d'elles pour réussir) et mal orientés**

Les étudiants et les étudiantes qui nous arrivent depuis quelques années sont souvent mal orientés et/ou mal informés à propos du programme dans lequel ils se sont inscrits. Il y a un manque de ressources en orientation, au niveau secondaire pour les seconder dans la clarification de leur choix pour le cegep.

- **Le milieu collégial se présente aux étudiants et aux étudiantes comme un système morcelé, compartimenté, sans lieu d'intégration possible des apprentissages**

Au Collège, nous évoluons dans un système "moléculaire" et non "modulaire". Cet état de choses fait en sorte que les étudiants et les étudiantes ne peuvent pas apprendre de façon intégrée parce que nous-mêmes nous les abordons en fonctionnant de façon compartimentée: chacun dans sa petite case, sans beaucoup de lien avec les autres intervenants et intervenantes auxquels l'étudiant a affaire.

Là où les choses vont un peu mieux, c'est dans les départements à ambiance plus "familiale", parce que les étudiants et les étudiantes de ces programmes sentent qu'on s'intéresse à eux de façon plus intégrée.

Tant que nous demeurerons dans cet état de compartimentation, il ne faudra pas nous étonner que les étudiants et les étudiantes aient eux aussi un fonctionnement fragmenté, discontinu et sans grande cohérence.

II- Groupe des administrateurs et administratrices des Services pédagogiques

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des causes)

Avertissement: On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté aux administrateurs et administratrices, en ce qui a trait au volet des causes. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants qui ont coché l'une ou l'autre des trois réponses possibles. Vu le très petit nombre de répondants, les pourcentages doivent être interprétés avec autant de circonspection sinon davantage que dans le cas précédent. Une seule réponse en plus ou en moins, en effet, fait varier le pourcentage de 14.3%, ce qui est énorme.

Nombre total de répondants et des répondantes chez les administrateurs et administratrices: 7*

* Etant donné le petit nombre de répondants, voici les fréquences auxquelles correspondent les pourcentages:

%	Fréquences
100.0%	7 répondants
85.7%	6 "
71.4%	5 "
57.1%	4 "
42.9%	3 "
28.6%	2 "
14.3%	1 répondant

Note: On trouvera un aperçu des points saillants des réponses à ce questionnaire, juste après le relevé des pourcentages pour chacun des items

_____(Début du texte du questionnaire)_____

II. Causes d'échec et/ou d'abandon

Vous trouverez ci-dessous la liste des causes possibles d'échec et/ou d'abandon présentée aux étudiant-e-s en difficulté dans un sondage qui leur est destiné (il s'agit principalement d'étudiant-e-s tombant sous le coup de l'article 33 et de certain-e-s autres qui présentent des dossiers faibles, au sens du rapport soumis l'an dernier à la Commission pédagogique).

Cochez les causes qui, d'après la connaissance que vous avez des étudiant-e-s faibles, sont significatives. Par **significative** on entend une cause qui selon vous amènerait environ le tiers (33%) ou plus des étudiant-e-s que vous considérez en difficulté soit à échouer, soit à abandonner un cours (les raisons significatives qui entraînent un abandon peuvent être différentes de celles qui entraînent un échec).

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
1. Difficultés personnelles				
1.1	Difficultés familiales (séparation, conflits avec les parents, etc)	0.0%	14.3%	28.6%
1.2	Difficulté de se faire des ami-e-s	0.0%	14.3%	0.0%
1.3	Manque de confiance en soi, idées négatives	14.3%	14.3%	42.9%
1.4	Problèmes de santé	14.3%	0.0%	0.0%
1.5	Etat dépressif sans raisons apparents	0.0%	14.3%	0.0%
1.6	Préoccupation au sujet de l'apparence physique	14.3%	0.0%	0.0%
1.7	Problèmes dans la vie amoureuse	0.0%	14.3%	0.0%
1.8	Problèmes financiers	14.3%	28.6%	28.6%
1.9	Stress paralysant aux examens	14.3%	0.0%	0.0%
2. Mauvaise organisation				
2.1	Emploi à temps partiel trop accaparant	0.0%	28.6%	28.6%
2.2	Incapacité de se faire un horaire et de le suivre	28.6%	14.3%	28.6%
2.3	Incapacité de prévoir un échéancier, souvent coincé-e dans le temps pour la remise de travaux et la préparation d'examens	28.6%	14.3%	57.1%
2.4	Difficulté à prendre des notes	28.6%	0.0%	28.6%
2.5	Mauvaise installation matérielle pour étudier (pas d'endroit ou endroit en désordre, etc)	0.0%	28.6%	0.0%
3. Manque de motivation				
3.1	Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient: les cours suivis n'intéressent pas	0.0%	28.6%	28.6%
3.2	Forcé-e d'étudier plus ou moins contre son gré (quitterait les études si c'était de lui ou d'elle)	0.0%	0.0%	0.0%
3.3	Sentiment de ne pas avoir de place dans la société même si il ou elle se force pour réussir des études	0.0%	28.6%	57.1%
4. Difficultés relationnelles				
4.1	Relations tendues avec le professeur dont le cours est échoué ou abandonné	14.3%	0.0%	28.6%
4.2	Relations difficiles avec les autres étudiant-e-s: sentiment d'être isolé-e dans la classe	0.0%	14.3%	0.0%
4.3	Gêne pour poser des questions ou demander de l'aide parce qu'il ou elle ne comprends pas quelque chose	0.0%	28.6%	28.6%
5. Problèmes relatifs aux habiletés intellectuelles et à l'expression				
5.1	Incapacité de saisir les explications dans certains cours parce que la matière est trop abstraite	28.6%	00.0%	28.6%

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
5.2	Difficulté à comprendre le langage utilisé par les professeurs de même que celui des ouvrages de référence	28.6%	0.0%	42.9%
5.3	Difficulté d'organiser les idées pour développer un raisonnement oral ou écrit qui se tient	57.1%	0.0%	42.9%
5.4	Difficulté à trouver les mots pour communiquer ses propres idées oralement	14.3%	0.0%	0.0%
5.5	par écrit	28.6%	0.0%	28.6%

6. Problèmes reliés à la structure administrative et/ou pédagogique

6.1	Sentiment d'être dépassé-e dans certains cours à cause de "trous" dans les connaissances de niveau secondaire	14.3%	28.6%	28.6%
6.2	Trop d'heures de cours dans une même journée	0.0%	14.3%	14.3%
6.3	Règlements pédagogiques pas suffisamment "encadrants" (trop facile d'abandonner un cours, par ex.)	0.0%	14.3%	0.0%
6.4	Trop d'étudiant-e-s dans les groupes-classes	0.0%	14.3%	0.0%

_____(Fin du texte du questionnaire pour la partie des causes)_____

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Les items le plus fréquemment choisis, quand on additionne la fréquence des coches pour les trois types de réponses, ont été les suivants:

100.0% - Organisation des idées I
- Incapacité de se faire un échéancier O

85.7% - Pas de place dans la société A

71.4% - Manque de confiance, idées négatives A
- Problèmes financiers O
- Incapacité de se faire un horaire O
- Langage des profs I
- Trous dans connaiss. I et S

57.1% - Emploi O
- Diff. de prendre des notes O
- Mauvaise orientation A et S
- Gêne pour poser des questions A
- Matière trop abstraite I
- Communication écrite I

Rappel de la signification des lettres

I = "Difficultés reliées au manque de maîtrise des habiletés intellectuelles"
A = "Difficultés reliées aux plans relationnel et affectif"
S = "Difficultés reliées aux défauts du système d'éducation"
O = "Difficultés reliées au manque d'organisation et à de méthode"

B) Synthèse des hypothèses soulevées lors de la rencontre avec les administrateurs et les administratrices des Services pédagogiques

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des causes des difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les administrateurs et administratrices, pourraient s'exprimer à l'aide des énoncés suivants, qui seront par la suite explicités.

- **D'une part, la clientèle s'affaiblit...**
- **...d'autre part, le système est plus exigeant qu'avant**
- **Le système, tributaire de ses objectifs de polyvalence, n'est pas adapté pour offrir aux étudiants et aux étudiantes un support intégré...**
- **En conséquence, les nouveaux défis qui se posent à l'institution (accueil d'une clientèle nécessitant plus d'encadrement) ne peuvent être relevés, et la situation telle qu'elle est maintenant ne fait que contribuer au manque de motivation déjà présent chez les étudiantes et les étudiants.**

Voici comment s'explicitent ces énoncés, à partir des commentaires recueillis:

- **D'une part, la clientèle s'affaiblit...**

L'année retranchée au secondaire y paraît. De plus, la qualité des dossiers est en baisse depuis quelques années. Les chiffres compilés au SRAM le démontrent: des étudiants et des étudiantes ayant des dossiers plus faibles, qui auparavant ne venaient pas au cegep, demandent maintenant à y être admis. A cela se combine l'effet d'une pression plus forte qui se fait sentir pour augmenter les effectifs (règle de financement par "tête de pipe", clauses de sécurité d'emploi à respecter, etc)

Compte tenu de ce phénomène, la première session au cegep est cruciale pour ces nouveaux étudiants et ces nouvelles étudiantes qui ont à faire face aux situations suivantes avec moins d'"équipement" qu'avant:

- Adaptation à une nouvelle ville et à un nouveau mode de vie (pour ceux et celles qui viennent de l'extérieur)

- Adaptation à une nouvelle méthode d'enseignement (travaux plus espacés, prise de notes, etc)
- Adaptation à une nouvelle liberté (planification d'un échéancier personnel de travail, d'un horaire, etc)
- Adaptation à de nouvelles exigences (on ne leur donne pas la note de passage aussi facilement qu'au secondaire et ils et elles doivent s'habituer à faire un effort pour réussir)

- **...d'autre part, le système est plus exigeant qu'avant**

Avec le temps, on a cherché à mettre à jour les connaissances enseignées dans les différents cours. Peu à peu on a ajouté de la matière, mais il est plus rarement arrivé qu'on consente à en retrancher une partie, avec le résultat que les programmes se sont alourdis, au fil des années et sont maintenant très chargés dans bien des cas.

- **Le système, tributaire de ses objectifs de polyvalence, n'est pas adapté pour offrir aux étudiants et aux étudiantes un support intégré...**

Nous sommes tributaires des défauts d'un système qui misait, au point de départ, sur les concepts de polyvalence et de mobilité (promotion par matière). Cette manière de concevoir le niveau d'étude collégial a fait en sorte de regouper les enseignants et les enseignantes par discipline et non par programme. Ceci entraîne un manque d'intégration dans l'approche que l'on a de l'étudiant, car les réseaux de communication entre les intervenants se sont développés à partir des disciplines. D'ailleurs les professeurs, à cause de ce type de système, en sont venus à définir leur identité d'abord en tant que spécialistes d'une discipline donnée, avant de se définir comme pédagogue. Dans la même veine, ils vivent leur appartenance davantage en fonction d'un niveau d'enseignement (niveau collégial) que d'un programme particulier. Conséquemment, comme les réseaux d'échange, chez les professeurs, n'ont pas été développés en fonction des programmes, les étudiants et les étudiantes sont laissés à eux-mêmes et doivent assumer seuls la fonction d'intégration des savoirs qui leurs sont transmis.

Il n'existe aucun lieu dans le Collège où l'étudiant en difficulté peut être aidé de façon intégrée. On pourrait penser que ce lieu devrait être l'API, mais les APIs sont occupés à toutes sortes d'autres choses. Il serait pourtant nécessaire qu'il y eût un lieu où l'on pourrait faire du dépistage et où l'on pourrait évaluer le cheminement de l'étudiant ou de l'étudiante de façon globale. Un système de dépistage serait d'autant plus nécessaire que c'est de là qu'il faut partir pour formuler des correctifs appropriés.

- **En conséquence, les nouveaux défis qui se posent à l'institution (accueil d'une clientèle nécessitant plus d'encadrement) ne peuvent être relevés, et la situation telle qu'elle est maintenant ne fait que contribuer au manque de motivation déjà présent chez les étudiants et les étudiantes.**

Les professeurs rapportent souvent que la raison pour laquelle les étudiants et les étudiantes ne réussissent pas, ce n'est pas vraiment le manque d'aptitude, mais bien plutôt le manque de motivation.

Or, le fait que le milieu soit organisé autour du concept de discipline plutôt qu'autour du concept de programme contribue à ce que les étudiants et les étudiantes éprouvent, par exemple, de la difficulté à saisir le sens que peuvent avoir certains cours (les cours complémentaires et les cours obligatoires, entre autres) dans le cadre de leur programme de formation.

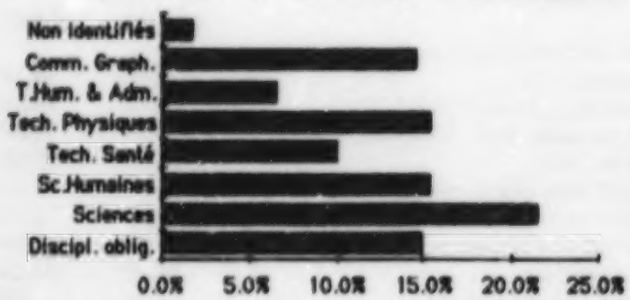
La motivation des étudiantes et des étudiants se ressent de cette inaptitude de l'institution à fonctionner comme un milieu plus intégré, d'autant plus que cette motivation est déjà émoussée par le changement des valeurs sociales (la réussite scolaire n'est plus ce qu'elle était) et par l'incertitude par rapport aux débouchés qui les attendent (ou ne les attendent pas, justement) à la sortie du Collège.

III- Groupe des professeurs et professeures

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des causes)

Total des répondants et répondantes au questionnaire chez les professeurs et les professeures: 241 professeurs répartis commme suit:

Graphique 1: Distribution, selon le **type de département**, des professeurs et professeures qui ont été rencontrés.



Disciplines obligatoires:	Départements de Français, Philo et Education Physique
Sciences:	Départements de Biologie, Chimie, Physique et Mathématiques
Sc. Humaines:	Départements de Sciences sociales, Histoire-Géographie, Humanités
Techniques de la Santé:	Electrophysiologie médicale et Médecine Nucléaire, Radiologie, Archives médicales
Techniques Physiques:	Electrotechnique, Génie civil, Matières plastiques, Mécanique du bâtiment, Informatique
Techniques Hum. et Adm.:	Techniques auxiliaires de la justice, Techniques administratives
Communications Graph.:	Graphisme, Photolithographie, Photomécanique, Typographie, Impression

Note: On remarquera que deux départements ont été regroupés de façon inhabituelle: Informatique et Archives médicales. La raison en est simple, c'est que le type de problèmes soulevés ainsi la "culture départementale" paraissent s'apparenter davantage aux groupes respectifs de Techniques physiques et de Techniques de la Santé qu'aux groupes de programmes avec lesquels ils se retrouvent officiellement regroupés dans l'annuaire de la DGEC.

On trouvera un aperçu des points saillants des réponses à ce questionnaire, juste après le relevé des pourcentages pour chacun des items

(Début du texte du questionnaire)

II. Causes d'échec et/ou d'abandon

Vous trouverez ci-dessous la liste des causes possibles d'échec et/ou d'abandon présentée aux étudiant-e-s en difficulté dans un sondage qui leur est destiné (il s'agit principalement d'étudiant-e-s tombant sous le coup de l'article 33 et de certain-e-s autres qui présentent des dossiers faibles, au sens du rapport soumis l'an dernier à la Commission pédagogique).

Cochez les causes qui, d'après la connaissance que vous avez des étudiant-e-s faibles, sont significatives. Par significative on entend une cause qui selon vous amènerait environ le tiers (33%) ou plus des étudiant-e-s que vous considérez en difficulté soit à échouer, soit à abandonner un cours (les raisons significatives qui entraînent un abandon peuvent être différentes de celles qui entraînent un échec).

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
1. Difficultés personnelles				
1.1	Difficultés familiales (séparation, conflits avec les parents, etc)	22.4%	14.1%	25.7%
1.2	Difficulté de se faire des ami-e-s	9.1%	14.5%	2.5%
1.3	Manque de confiance en soi, idées négatives	18.3%	22.8%	19.1%
1.4	Problèmes de santé	11.6%	22.8%	10.8%
1.5	Etat dépressif sans raisons apparentes	10.8%	13.3%	10.4%
1.6	Préoccupation au sujet de l'apparence physique	7.1%	5.4%	1.7%
1.7	Problèmes dans la vie amoureuse	17.0%	8.3%	7.1%
1.8	Problèmes financiers	12.0%	33.2%	14.5%
1.9	Stress paralysant aux examens	40.7%	4.6%	8.3%
2. Mauvaise organisation				
2.1	Emploi à temps partiel trop accaparant	26.6%	20.3%	27.4%
2.2	Incapacité de se faire un horaire et de le suivre	29.5%	12.0%	19.1%
2.3	Incapacité de prévoir un échéancier: souvent coincé-e dans le temps pour la remise de travaux et la préparation d'examens	35.3%	13.3%	25.7%
2.4	Difficulté à prendre des notes	42.7%	5.4%	13.3%
2.5	Mauvaise installation matérielle pour étudier (pas d'endroit ou endroit en désordre, etc)	17.4%	2.1%	5.8%
3. Manque de motivation				
3.1	Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient: les cours suivis n'intéressent pas	10.8%	46.9%	22.8%
3.2	Forcé-e d'étudier plus ou moins contre son gré (quitterait les études si c'était de lui ou d'elle)	22.0%	10.8%	11.2%
3.3	Sentiment de ne pas avoir de place dans la société même si il ou elle se force pour réussir des études	13.7%	18.7%	10.4%

		ECHECS	ABAND.	E & AB.
4. Difficultés relationnelles				
4.1	Relations tendues avec le professeur dont le cours est échoué ou abandonné	10.8%	22.8%	8.7%
4.2	Relations difficiles avec les autres étudiant-e-s: sentiment d'être isolé-e dans la classe	7.5%	21.6%	4.6%
4.3	Gêne pour poser des questions ou demander de l'aide parce qu'il ou elle ne comprends pas quelque chose	40.2%	10.4%	17.0%
5. Problèmes relatifs aux habiletés intellectuelles et à l'expression				
5.1	Incapacité de saisir les explications dans certains cours parce que la matière est trop abstraite	32.5%	11.2%	26.2%
5.2	Difficulté à comprendre le langage utilisé par les professeurs de même que celui des ouvrages de référence	30.8%	10.0%	20.8%
5.3	Difficulté d'organiser les idées pour développer un raisonnement oral ou écrit qui se tient	44.2%	4.2%	21.7%
5.4	Difficulté à trouver les mots pour communiquer ses propres idées oralement	30.0%	5.0%	13.7%
5.5	par écrit	32.5%	3.3%	14.6%
6. Problèmes reliés à la structure administrative et/ou pédagogique				
6.1	Sentiment d'être dépassé-e dans certains cours à cause de "trous" dans les connaissances de niveau secondaire	27.9%	17.1%	17.9%
6.2	Trop d'heures de cours dans une même journée	17.9%	26.2%	10.0%
6.3	Règlements pédagogiques pas suffisamment "encadrants" (trop facile d'abandonner un cours, par ex.)	12.1%	33.7%	11.7%
6.4	Trop d'étudiant-e-s dans les groupes-classes	22.5%	12.9%	23.7%

_____(Fin du texte du questionnaire pour la partie des causes)_____

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Rappel de la signification des lettres

I = "Difficultés reliées au manque de maîtrise des habiletés intellectuelles"
A = "Difficultés reliées aux plans relationnel et affectif"
S = "Difficultés reliées aux défauts du système d'éducation"
O = "Difficultés reliées au manque d'organisation et à de méthode"

Les items le plus fréquemment choisis, quand on additionne la fréquence des coches pour les trois types de réponses, ont été les suivants:

80.5%	Mauvaise orientation A et S	61.4%	Diff. de prendre des notes O
76.3%	Emploi O	60.6%	Incapacité de se faire un horaire O
74.3%	Incapacité de se faire un échéancier O	60.2%	Manque de confiance, idées nég. A
70.0%	Matière trop abstraite I	59.8%	Problèmes financiers O
70.0%	Organisation des idées I	59.2%	Trop d'étudiants dans les groupes S
67.6%	Gêne pour poser des questions A	57.5%	Règlem. pas assez encadrants S
62.9%	Trous dans connaiss. I et S	54.2%	Trop d'heures de cours S
62.2%	Difficultés familiales A	53.5%	Stress aux examens A
61.7%	Langage des profs I	50.4%	Communic. écrite I

B) Synthèse des hypothèses soulevées lors des rencontres avec les professeurs et les professeures

Note: On trouvera, suite à chaque énoncé, une parenthèse comportant un chiffre qui indique le nombre de départements dans lesquels a été formulé un commentaire qui recoupe en tout ou en partie l'énoncé en question. Il est important de préciser que les commentaires rapportés ici ne présument en aucun cas de positions départementales.

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des causes des difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les professeurs, pourraient être exprimées à l'aide des énoncés suivants, qui seront par la suite explicités:

- **Certains éléments de la culture dans laquelle baignent les étudiants et les étudiantes des années 80 font en sorte que la réussite dans les études prend de moins en moins d'importance dans leur vie.**
  Les attitudes désinvoltes qu'ils et elles affichent parfois peuvent donner l'impression qu'ils se croient meilleurs qu'ils ne le sont en réalité:
  - **Ils et elles ne fournissent que peu d'efforts pour réussir**
  - **Ils et elles croient pouvoir mener de front toutes sortes d'autres choses en même temps qu'ils étudient**
  - **Ils et elles manquent de maturité affective**
  - **Ils et elles manquent de maturité intellectuelle**
  - **Ils et elles ont une vision utilitariste de leur formation et boudent les cours de formation fondamentale**

Mais quand y regarde d'un peu plus près, on se rend compte que sous cette apparente désinvolture,

- ils et elles ont souvent une vision négative d'eux-mêmes et sont inquiets quant à leur avenir
- ils et elles doivent faire face à des problèmes personnels et familieux parfois aigus qui contribuent souvent à les maintenir dans une perception négative d'eux-mêmes
- ils et elles sont aux prises avec une conjoncture socio-économique leur renvoyant le message qu'ils et elles sont "de trop" dans la société et qu'il n'y a pas de place pour eux
- ils et elles se sentent laissés à eux-mêmes, sans support, dans une institution qui leur paraît souvent froide et anonyme

- D'autres éléments, ayant rapport au système lui-même, cette fois, compromettent la réussite des étudiants et des étudiantes, au niveau collégial. Ce sont des éléments ayant à voir avec la mauvaise articulation entre le niveau secondaire et le niveau collégial:
  - Les étudiants et étudiantes provenant du secondaire sont de plus en plus faibles, académiquement
  - ils et elles sont mal informés des programmes et mal orientés
  - ils et elles n'ont pas acquis de méthode de travail
  - ils et elles n'ont pas maîtrisé les habiletés de base leur permettant de réussir des études de niveau collégial
  - il leur manque des connaissances préalables à de nouveaux apprentissages

- D'autre part, le Collège n'est pas préparé à relever le défi d'accueillir cette nouvelle clientèle plus faible et à l'encadrer de façon appropriée
  - Les groupes sont trop gros, le nombre d'étudiants/prof par session de même que le nombre d'heures de cours à dispenser est trop élevé pour pouvoir effectuer du dépistage et des suivis

- **Les horaires sont difficiles à vivre et la charge de travail est parfois trop lourde pour les étudiants et les étudiantes.**
- **L'accueil des nouveaux n'est pas très organisé, particulièrement pour ceux et celles qui proviennent de l'extérieur de Montréal.**
- **Le milieu se présente lui-même comme un ensemble morcelé, n'ayant aucune intégration véritable, où chacun travaille plus ou moins indépendamment, sans beaucoup de lien avec les autres.**

- **Enfin, les <u>conditions de travail</u> démobilisent le personnel**

Voici comment s'explicitent ces énoncés, à partir des commentaires recueillis:

- **Certains <u>éléments de la culture</u> dans lesquelle baignent les étudiants et les étudiantes des années 80 font en sorte que la réussite dans les études prend de moins en moins d'importance dans leur vie.**
  Les attitudes désinvoltes qu'ils et elles affichent parfois peuvent donner l'impression qu'ils se croient meilleurs qu'ils ne le sont en réalité:

  - **Ils et elles ne fournissent que peu d'efforts pour réussir**

On pourrait croire que c'est par paresse que les étudiants et les étudiantes ne fournissent par l'effort nécessaire pour réussir. Or, plusieurs professeurs croient que les étudiants n'ont tout simplement pas appris, au secondaire, que la réussite nécessitait des efforts. Ils ne font pas le lien entre effort et réussite. Ils et elles croient qu'en "baignant" dans l'atmosphère du cours cela devrait être suffisant pour qu'ils réussissent. Quand ils ne comprennent pas une notion, au lieu de relire un texte ou de refaire des exercices jusqu'à ce que la notion soit bien apprise et maîtrisée, ils abandonnent. Ils et elles paraissent croire que s'ils n'ont pas compris du premier coup, ils ne comprendront jamais. Ils et elles procèdent souvent à tâtons, par essais et erreurs, pour solutionner un problème: ils n'utilisent pas leur capacité à raisonner pour arriver à une solution. (11 départements)

La réussite académique n'a plus la même valeur qu'avant: plusieurs se fichent bien d'échouer ou d'abandonner un cours.(2 départements)

Parfois le milieu familial et social ne les supporte pas dans leur projet d'étude et critique même le bien-fondé des cours qu'ils suivent. (3 départements)

Même quand les professeurs leur offrent de venir les rencontrer pour recevoir des explications, ils et elles ne se présentent pas: gêne? Paresse? C'est difficile de savoir. (5 départements)

Plusieurs étudiants et étudiantes "font du temps" dans un programme, soit parce qu'ils se servent de ce programme comme tremplin pour aller ailleurs, ou comme "salle d'attente" en attendant d'être acceptés dans ce qu'ils et elles avaient choisi en premier lieu, soit parce qu'ils et elles s'imaginent qu'ils peuvent aller chercher un DEC sans trop se forcer en passant par un programme qui ne leur semble pas trop difficile, soit encore parce qu'ils ou elles n'ont aucune idée de ce dans quoi ils veulent se diriger et sont à explorer différents programmes pour le découvrir. (12 départements)

- **Ils et elles croient pouvoir mener de front toutes sortes d'autres choses en même temps qu'ils étudient**

Les étudiants et les étudiantes sont sollicités par toutes sortes d'activités qui les intéressent parfois bien davantage que leur études. (4 départements)

Les étudiants et les étudiantes occupent des emplois qui prennent plus de 20 heures/sem. de leur temps et qui parfois même leur demandent de travailler la nuit. Ils et elles tiennent à ces emplois, que ce soit par nécessité, ou bien à cause de l'argent de poche que cela leur procure pour s'offrir des "petits luxes"(lesquel à leurs yeux ne sont cependent pas des "petits luxes"), ou bien encore parce qu'ils considèrent que leur emploi leur permet d'acquérir une expérience utile et les valorise. (13 départements)

- **Ils et elles manquent de maturité affective**

Ils et elles semblent préférer un "prof-télé" qui leur donne un cours magistral (de préférence un bon "show" qui saura retenir leur attention) et ne prisent pas beaucoup les cours dans lesquels le prof sollicite l'implication personnelle et l'interaction, ce qui leur demande un peu plus d'effort que d'écouter passivement un cours magistral. (3 départements)

Le manque de maturité affective se révèle à travers différentes attitudes: ils sont peu intéressés à l'univers qui les entoure et ignorent complètement ce qui se passe dans l'actualité, par exemple; ils sont incapables d'introspection, entres autres choses de reconnaître qu'ils y sont pour quelque chose dans leurs échecs; ils manquent de discipline et n'ont pas le sens des responsabilités très développé; ils sont centrés sur l'immédiateté du résultat plutôt que sur le processus d'apprentissage en lui-même; ils sont utilitaristes; ils sont agités en classe et indisciplinés: lisant le journal pendant le cours, parlant entre eux ou bien gardent leur "walkman" sur les oreilles. (9 départements)

- **Ils et elles manquent de maturité intellectuelle**

Leur temps d'attention, qui avait déjà considérablement diminué ces dernières années avec l'ère des messages publicitaires, s'est encore réduit avec l'ère des vidéo-clips. D'une quinzaine de minutes qu'il était, il est passé à environ trois minutes, maintenant. Cela va de soi, bien sûr, avec la culture de l'instantanéité. (3 départements)

- **Ils et elles ont une vision utilitariste de leur formation et boudent les cours de formation fondamentale**

Quand on ne leur donne pas de points pour un travail à faire à la maison, ils et elles ne le font pas. Si les cours qu'on leur donne ne sont pas directement liés à la spécialité qu'ils et elles ont choisie (ou au programme universitaire dans lequel ils veulent se diriger), ou encore si les cours ne sont pas suffisamment concrets, ils et elles s'en désintéressent et ne fournissent pas l'effort exigé. (10 départements)

Mais quand on y regarde d'un peu plus près, on se rend compte que sous cette apparente désinvolture,

- **Ils et elles ont souvent une vision négative d'eux-mêmes et sont inquiets quant à leur avenir**

Les étudiants et les étudiantes se découragent devant le manque de débouchés et/ou les exigences du programme, et éprouvent un sentiment d'incapacité personnelle. (4 départements)

- **Ils et elles doivent faire face à des problèmes personnels et familiaux parfois aigus qui contribuent souvent à les maintenir dans une perception négative d'eux-mêmes**

Ils vivent des problèmes familiaux de tous ordres: problèmes financiers, conflits avec les parents, divorce, pression des parents pour qu'ils et elles réussissent, manque d'endroit où travailler dans leurs études, inceste et autres drames familiaux. (11 départements)

Côté problèmes personnels, ils ont à faire face à des problèmes de drogue, à des problèmes financiers personnels, à des difficultés émotives d'adaptation quand ils et elles viennent de l'extérieur, à une mauvaise image d'eux-mêmes, à des problèmes amoureux, à des problèmes de santé, à des problèmes de gêne chronique. (12 départements)

- **Ils et elles sont aux prises avec une conjoncture socio-économique leur renvoyant le message qu'ils et elles sont "de trop" dans la société et qu'il n'y a pas de place pour eux**

Ils sont insécures face à leurs chances de décrocher un emploi et de réussir professionnellement. Ils sont insécures face à leurs livres (peur de se découvrir ignorants). (3 départements)

- **D'autres éléments, <u>ayant rapport au système</u> lui-même, cette fois, compromettent la réussite des étudiants et des étudiantes, au niveau collégial. Ce sont des éléments ayant à voir avec la mauvaise articulation entre le niveau secondaire et le niveau collégial:**

  - **Les étudiants et étudiantes provenant du secondaire sont de plus en plus faibles, académiquement**

On ne sait plus trop qui sont les étudiants et les étudiantes que l'on reçoit ni quelle sorte de préparation ils ont, avant d'arriver au collège. Le fait qu'on ne fasse plus systématiquement passer le test de dépistage en mathématiques à tous les nouveaux étudiants, pour repérer les plus faibles, se fait sentir. (3 départements)

On n'a plus les étudiantes et les étudiantes qu'on avait. Ces dernières années ceux et celles que nous recevons sont beaucoup plus faibles. On constate des lacunes importantes dans la maîtrise des habiletés de base pour réussir un cegep. Cela est probablement dû à l'effet de la démocratisation à l'élémentaire et au secondaire, ainsi qu'au fait qu'on est de moins en moins sélectif comparativement à avant. Parallèlement, à cela la quantité de matière et les exigences des programmes ont augmenté. (10 départements)

- **Ils et elles sont mal informés des programmes et mal orientés**

Ils sont très mal informés des programmes que nous dispensons ici, au cegep, lorsqu'ils et elles sont au secondaire. Ils et elles choisissent sans connaître vraiment ce qui les attend. Une fois arrivés ici, ils s'adaptent mal et le programme ne les intéresse plus. (12 départements)

Leur choix n'est pas défini. Ils et elles ne savent pas vraiment en quoi ils veulent aller. (6 départements)

- **Ils et elles n'ont pas acquis de méthode de travail**

Ils et elles ne mettent tout simplement pas le temps d'étude nécessaire pour réussir et abandonnent trop facilement quand ils ne comprennent pas quelque chose. (2 départements)

Ils et elles n'ont aucune méthode de travail, notamment quand il s'agit de gérer leur temps, mais également quand il s'agit d'assimiler des connaissances autrement qu'en apprenant par coeur. (9 départements)

Le secondaire ne les prépare pas vraiment au cegep: ils et elles s'imaginent qu'il suffit d'être présent au cours pour réussir; ils et elles ne sont pas habitués à faire face à l'échec ni à prendre en mains leur propre processus d'apprentissage et à en devenir responsable. (16 départements)

- **Ils et elles n'ont pas maîtrisé les habiletés de base leur permettant de réussir des études de niveau collégial**

Plusieurs ne savent ni lire, ni écrire, ni s'exprimer de façon intelligible. Ils ont peu de vocabulaire et lisent mal les questions ou trop rapidement. Ils et elles ne savent pas organiser leur pensée. (4 départements)

Chez les étudiants et les étudiantes allophones ou provenant d'une autre culture, et qui sont arrivés au pays depuis moins de cinq ans, la maîtrise de la langue pose un réel problème. Chez les québécois aussi, le problème se fait sentir. (8 départements)

Plusieurs manquent d'attention et de concentration. On se demande parfois si ces étudiants sont aux prises avec un problème de drogue ou encore si cela est dû à un manque de sommeil (emploi de nuit). (3 départements)

Ils et elles ont souvent un esprit compartimenté et éprouvent de la difficulté à avoir une vision globale des choses. Ainsi, ils peuvent s'avérer incapables de mener deux tâches de front; incapables d'avoir un aperçu d'ensemble de l'organisation de leur temps. Leurs connaissances sont découpées en unités qui n'ont apparemment aucun lien entre elles. Ils éprouvent de la difficulté à cumuler la matière en vue d'un examen (6 départements)

Ils et elles n'ont pas toujours acquis la maîtrise de certaines habiletés de base telles que: raisonner, comparer, compter, structurer sa pensée, etc) (8 départements)

- **Il leur manque des connaissances préalables à de nouveaux apprentissages**

Ils et elles n'ont pas tous les acquis qu'on serait en mesure d'attendre qu'ils aient quand ils arrivent du secondaire. Il y a des "trous" dans leurs connaissances. L'année de secondaire qu'on a retranchée y paraît. De plus, avec toutes les révisions de programmes qui ont eu lieu au secondaire, on ne sait plus vraiment ce qu'ils et elles savent et ce qu'ils ne savent pas. (9 départements)

- **D'autre part, le Collège n'est pas préparé à relever le défi d'accueillir cette nouvelle clientèle plus faible et à l'encadrer de façon appropriée**

  - **Les groupes sont trop gros, le nombre d'étudiants/prof par session de même que le nombre d'heures de cours à dispenser est trop élevé pour pouvoir effectuer du dépistage et des suivis**

Les groupes comportent beaucoup d'étudiants et d'étudiantes. Les professeurs arrivent plus difficilement qu'avant à bien connaître leurs étudiants. Les étudiants eux-mêmes entre eux, à cause de la grosseur des groupes, n'arrivent pas à bien se connaître. Le manque de contacts personnalisés pour les nouveaux étudiants (qui auraient besoin d'être davantage encadrés) se fait dramatiquement sentir. A cause de la charge de travail qui s'est accrue chez les profs, ceux-ci et celles-ci ne peuvent plus vraiment suivre les étudiants et les étudiantes, c'est-à-dire: repérer ceux et celles qui sont en difficulté après le premier contrôle, les encourager à continuer, leur faire répéter certains exercices, etc. La glace n'étant pas brisée entre les étudiants et le professeur, compte tenu de la taille du groupe, la démarche d'aller voir le professeur pour lui demander des explications devient plus difficile à faire pour les étudiants et les étudiantes. (13 départements)

L'hétérogénéité des groupes (âge, statut marital, préparation antérieure différente, orientations différentes, etc), crée des problèmes d'éparpillement, de rythme difficile à trouver pour l'ensemble de la classe, etc, d'autant plus si on ne s'est pas soucié de favoriser un sentiment d'appartenance à un programme ou à un groupe de référence. (4 départements)

  - **Les horaires sont difficiles à vivre et la charge de travail parfois trop lourde pour les étudiants et les étudiantes.**

Les horaires des étudiants et des étudiantes sont parfois difficiles à vivre pour eux: pas d'heure de dîner, ou à l'inverse, de longues périodes libres dont ils ne savent que faire, étant mal organisés dans leur temps. (4 départements)

Les programmes sont de plus en plus chargés. De plus, il arrive que certains étudiants soient inscrits "de front" à des cours qui devraient normalement être suivis l'un après l'autre (parfois, c'est à leur demande). Les étudiants se retrouvent parfois avec une charge de travail qui dépasse leurs capacités. (6 départements)

- **L'accueil des nouveaux n'est pas très organisé, particulièrement pour ceux et celles qui proviennent de l'extérieur de Montréal**

Les étudiants provenant de l'extérieur rencontrent toutes sortes de difficultés: apprendre à vivre dans une grande ville, se prendre en charge non seulement par rapport aux études mais par rapport aux obligations de la vie courante, développer un nouveau réseau d'amis, composer avec l'ennui de la famille et des amis. Le Collège ne prévoit pas de support pour ce genre d'étudiant. (5 départements)

- **Le milieu se présente lui-même comme un ensemble morcelé, n'ayant aucune intégration véritable, où chacun travaille plus ou moins indépendamment, sans beaucoup de lien avec les autres**

Le système n'offre pas de lieu de support, d'encadrement et d'intégration aux étudiants et aux étudiantes. Ils et elles se retrouvent dans l'anonymat complet: l'étudiant ou l'étudiante n'a personne à qui rendre compte de son cheminement académique dans son ensemble. Si l'un d'eux a une note faible, s'il s'absente, personne n'est là pour s'inquiéter particulièrement de son sort. Dans ces conditions, les étudiants et les étudiantes peuvent difficilement développer un sentiment d'appartenance. (4 départements)

Il y a un manque de communication entre les professeurs qui enseignent aux mêmes étudiants et étudiantes ainsi qu'un manque de communication avec les autres intervenants qui peuvent avoir affaire à ces mêmes étudiants (API, conseillère d'orientation, etc). Compte tenu de ce manque de communication, il arrive que des professeurs ne comprennent pas le bien-fondé des autres cours que suit l'étudiant ou l'étudiante. (7 départements)

Il y a un manque d'homogénéité dans les objectifs d'apprentissage, dans les exigences des professeurs de même que dans le vocabulaire qu'ils utilisent. (5 départements)

Quand on regarde du côté des profs, on remarque que certaines choses gagneraient à être améliorées: partir de là où les étudiants et les étudiantes sont rendus quand on les reçoit; ne pas donner la note de passage si elle n'est pas méritée (si l'on veut

que les étudiants acquièrent le sens de l'effort); trouver différentes manières de susciter l'intérêt des étudiants et des étudiantes; être plus précis dans les attentes qu'on a à leur égard. (5 départements)

- Enfin, les conditions de travail démobilisent le personnel

Le climat de travail est mauvais. (1 département)

La charge accrue des professeurs fait en sorte qu'ils et elles se sentent rapidement débordés. Ils et elles ont déjà l'impression de donner leur maximum, surtout depuis l'augmentation de leur tâche. Il leur reste de moins en moins de temps et d'énergie pour faire de l'encadrement auprès des étudiants. (6 départements)

Le contexte des coupures budgétaires fait en sorte que les équipements ne sont pas toujours renouvelés quand il le faudrait et que les locaux sont inadéquats (bureaux de profs, salles de classe). La tendance à tout vouloir rentabiliser sur le plan budgétaire a détérioré la qualité du milieu d'apprentissage comme celle du milieu humain. (5 départements)

Ce que pensent les principaux intéressés, c'est-à-dire
les étudiants et les étudiantes en difficulté,
à propos des causes de leur problème

Groupe des étudiants et des étudiantes

Avertissement: Comme cela a déjà été précisé dans la présentation d'ensemble pour le présent chapitre, les analyses qui suivent s'appliquent uniquement à la population des étudiants et étudiantes "Article 33" réadmis après avoir échoué une session. Aussi, si l'on souhaite interpréter avec une certaine rigueur intellectuelle les données qui suivent, il faudrait s'abstenir de généraliser d'emblée ces analyses à l'ensemble des étudiants du Collège, bien que, par ailleurs, elles peuvent servir d'indicateur de tendances concernant l'ensemble de la population étudiante.

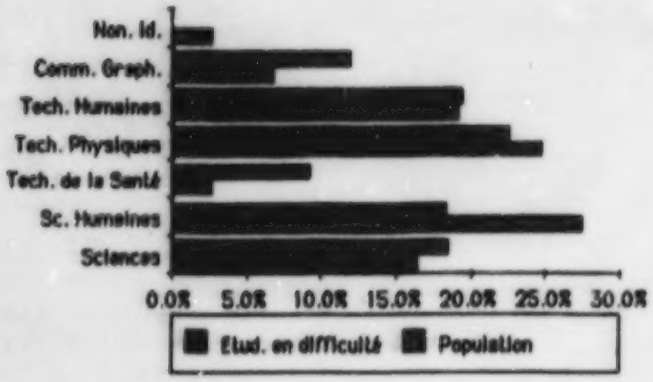
A) Comment se répartissent, selon diverses variables, les étudiants et les étudiantes en difficulté qui ont été rencontrés

Total des répondants et des répondantes chez les étudiants et les étudiantes: 73 étudiants et étudiantes "Article 33" répartis comme suit:

Voyons, ci-dessous, comment se répartissent ces soixante-treize (73) étudiants et étudiantes, selon diverses variables

a) Variable programme

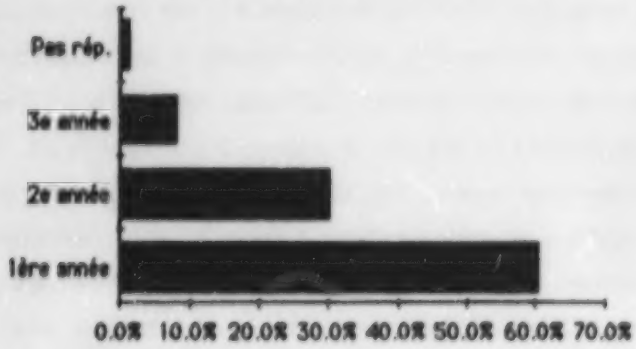
Graphique 2: Distribution, selon le **type de programme**, des étudiants et étudiantes en difficulté qui ont été rencontrés, comparativement à la distribution de la population totale des étudiants et étudiantes dans l'ensemble du Collège.



Comme on peut le constater, les étudiants et les étudiantes provenant des programmes des Techniques Physiques et des Sciences Humaines sont sur-représentés par rapport à la population totale des étudiants et étudiantes du Collège inscrits dans ces programmes, tandis que ceux provenant des programmes des Techniques de la Santé, des Communications Graphiques, des Sciences et des Techniques Humaines sont plus ou moins sous-représentés dépendamment des cas.

b) Variable année d'étude

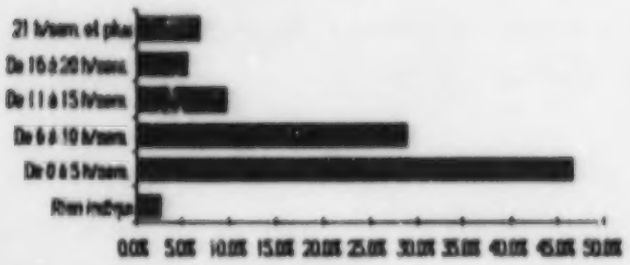
Graphique 3: Distribution, selon **l'année d'étude**, des étudiants et étudiantes en difficulté qui ont été rencontrés.



On remarquera que parmi les étudiants et étudiantes rencontrés, il y a une forte proportion d'étudiants et d'étudiantes de 1ère année. Ces étudiants de 1ère année, dont il est ici question, sont de "vrais" nouveaux venus au niveau collégial car ce sont tous des étudiants et des étudiantes ayant déclaré avoir suivi moins de seize (16) cours. Les étudiants et les étudiantes ayant suivi plus de seize (16) cours (forcément cela inclut ceux qui, bien que nouveaux au Collège Ahuntsic, ont déjà acquis une expérience des études de niveau collégial ailleurs) ont été comptés comme faisant partie du groupe des 2e année. Quant à ceux ayant déclaré avoir suivi plus de 32 cours, ils ont été comptés comme faisant partie du groupe des 3e année.

c) Variable nombre d'heures d'étude par semaine

Graphique 4: Distribution, des étudiants et étudiantes en difficulté selon le **nombre d'heures qu'ils et elles ont consacré à l'étude à la session d'automne 1986.**



Les données recueillies au chapitre du nombre d'heures d'étude par semaine sont consistantes avec celles dont faisait état la recherche menée récemment par Ronald Gareau, professeur de sociologie au Collège ("La condition étudiante au cegep. Etude sur l'organisation de la semaine de travail des étudiants de cegep", THEMA du Jeudi, 19 février 1987, Vol. 2, No. 3) En effet, comme on pourrait s'y attendre, la tendance déjà enregistrée par l'étude en question s'accentue encore davantage quand on considère la catégorie particulière que constituent les étudiantes et les étudiants en difficulté d'apprentissage. En effet, l'échantillon étudié dans le cadre de la recherche de Ronald Gareau donnait le résultat suivant: 60% des étudiants font moins de 10 heures d'étude personnelle par semaine, tandis que seulement 10% font plus que 20 heures par semaine. Chez les étudiants et étudiantes en difficulté, 75.4% faisaient moins de 10 heures d'étude personnelle par semaine, tandis que seulement 6.8% faisaient plus de 21 heures d'étude personnelle par semaine, à la session d'automne 1986.

B) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des causes)

Note: On trouvera <u>un aperçu des points saillants</u> des réponses à ce questionnaire, juste après le relevé des pourcentages pour chacun des items

(Début du texte du questionnaire)

II. Causes d'échec et/ou d'abandon

Lesquels des facteurs mentionnés sur la page qui suit ont pu contribuer d'après toi, à te faire **échouer** et/ou **abandonner** des cours (coche):

N.B. Les raisons qui te portent à **abandonner** un cours peuvent être différentes de celles qui t'ont amené-e à **échouer** un cours.

1. Difficultés personnelles

		ECHEC	ABAND.	E & AB.
1.1	Difficultés familiales (séparation, conflits avec les parents, etc)	23.3%	1.4%	1.4%
1.2	Difficulté de me faire des ami-e-s	5.5%	9.6%	1.4%
1.3	Manque de confiance mes possibilités, idées négatives	32.9%	12.3%	4.1%
1.4	Problèmes de santé	6.8%	0.0%	2.7%
1.5	Etat dépressif sans raisons apparentes	9.6%	1.4%	0.0%
1.6	Préoccupé-e par mon apparence physique	2.7%	1.4%	1.4%
1.7	Problèmes dans ma vie amoureuse	12.3%	4.1%	4.1%
1.8	Problèmes financiers	11.0%	6.8%	6.8%
1.9	Stress paralysant aux examens	38.4%	0.0%	4.1%

2. Mauvaise organisation

2.1	Emploi à temps partiel trop accaparant	30.1%	1.4%	8.2%
2.2	Incapacité de me faire un horaire et de le suivre	42.5%	5.5%	5.5%
2.3	Incapacité de prévoir un échéancier: souvent coincé-e dans le temps pour la remise de travaux et la préparation d'examens	60.3%	2.7%	4.1%
2.4	Difficulté à prendre des notes	24.7%	2.7%	4.1%
2.5	Mauvaise installation matérielle pour étudier (pas d'endroit ou endroit en désordre, etc)	9.6%	1.4%	2.7%

3. Manque de motivation

3.1	Sentiment de ne pas être dans une orientation qui me convient: les cours suivis ne m'intéressent pas	27.4%	9.6%	9.6%
3.2	Forcé-e d'étudier plus ou moins contre mon gré (si c'était seulement de moi je quitterais les études)	13.7%	2.7%	0.0%
3.3	Sentiment que je n'aurai pas de place dans la société même si je me force pour réussir des études	8.2%	2.7%	0.0%

4. Difficultés relationnelles

4.1	Relations tendues avec le professeur dont j'échoue ou abandonne le cours	15.1%	13.7%	6.8%
4.2	Relations difficiles avec les autres étudiant-e-s: sentiment d'être isolé-e dans la classe	8.2%	11.0%	2.7%
4.3	Gêne pour poser des questions ou demander de l'aide parce que je ne comprend pas quelque chose	20.5%	5.5%	8.2%

5. Problèmes relatifs aux habiletés intellectuelles et à l'expression

		ECHECS	ABAND.	E & AB.
5.1	Incapacité de saisir les explications dans certains cours parce que la matière est trop abstraite	30.1%	9.6%	8.2%
5.2	Difficulté à comprendre le langage utilisé par les professeurs de même que celui des ouvrages de référence	12.3%	8.2%	2.7%
5.3	Difficulté d'organiser mes idées pour développer un raisonnement oral ou écrit qui se tient	21.9%	4.1%	0.0%
5.4	Difficulté à trouver les mots pour communiquer mes propres idées oralement	15.1%	1.4%	0.0%
5.5	par écrit	13.7%	0.0%	0.0%

6. Problèmes reliés à la structure administrative et/ou pédagogique

6.1	Sentiment d'être dépassé-e dans certains cours à cause de "trous" dans mes connaissances de niveau secondaire	21.9%	5.5%	8.2%
6.2	Trop d'heures de cours dans une même journée	12.3%	5.5%	1.4%
6.3	Règlements pédagogiques pas suffisamment "encadrants" (trop facile d'abandonner un cours, par ex.)	12.3%	6.8%	0.0%
6.4	Trop d'étudiant-e-s dans les groupes-classes	12.3%	1.4%	4.1%

_____(Fin du texte du questionnaire pour la partie des causes)_____

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Les items le plus fréquemment choisis, quand on additionne la fréquence des coches pour les trois types de réponses ont été les suivants:

Rappel de la signification des lettres

I = "Difficultés reliées au manque de maîtrise des habiletés intellectuelles"
A = "Difficultés reliées aux plans relationnel et affectif"
S = "Difficultés reliées aux défauts du système d'éducation"
O = "Difficultés reliées au manque d'organisation et à de méthode"

67.1% Incapacité de se faire un échéancier O
53.4% Incapacité de se faire un horaire O
49.3% Manque de confiance, idées négatives A
47.9% Matière trop abstraite I
46.6% Mauvaise orientation A et S
42.5% Stress aux examens A
39.7% Emploi O
35.6% Relations tendues avec profs A
35.6% Trous dans connaiss. I et S

C) Mise en rapport de certaines variables entre elles

Il a semblé intéressant, pour le groupe d'étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage, de chercher à mettre en rapport [illegible]ables, certaines variables. Le logiciel ABSTAT, à l'aide duquel les questionnaires ont été compilés permettait ce genre de chose. Des données "X-TABS" ont donc été calculées, qui mettaient en rapport, tour à tour, différentes variables concernant les étudiants et étudiantes en difficulté et des items pour lesquels plus de 20% des étudiants signalaient la mention "échec" (cause d'échec). Voici les variables ainsi que les items qui ont été mis en rapport:

Variables étudiées	en relation avec	**les items suivants**
TYPE DE PROGRAMME		Famille
ANNEE D'ETUDE		Idées négatives
NOMBRE D'HEURES D'ETUDE		Stress aux examens
		Emploi
		Incapacité de se faire un échéancier
		Difficulté à prendre des notes
		Mauvaise orientation
		Gêné de poser des questions
		Matière abstraite
		Difficulté à organiser ses idées
		Trous dans les connaiss. du secondaire

De plus, un test Khi^2 a été utilisé pour vérifier si la relation entre certaines variables était significative. Parmi toutes les relations considérées, deux seulement se sont révélées être significatives. Ce sont les suivantes:

1^0	ANNEE D'ETUDE	et	Gêne de poser des questions
2^0	NOMBRE D'HEURES D'ETUDE	et	Famille

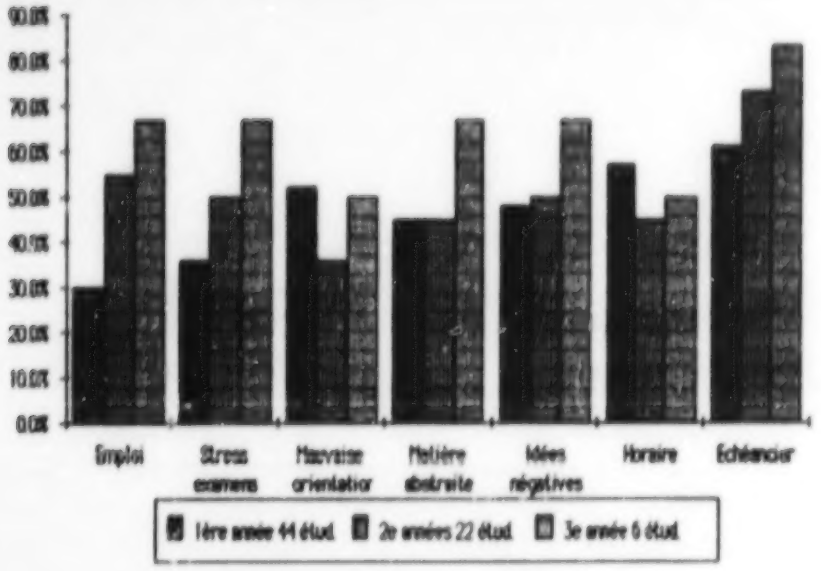
Le test Khi^2 ne dit pas de quelle nature est la relation entre les deux éléments, mais démontre, en tous les cas, qu'il en existe une.

Assez curieusement, en ce qui a trait à la relation ANNEE D'ETUDE/Gêne de poser des questions, cette relation ne va pas dans le sens dans lequel on pourrait s'attendre qu'elle aille: au lieu qu'une proportion plus grande d'étudiants et d'étudiantes de 1ère année se disent gênés de poser des questions (10/44 = 22.7%), ce sont plutôt les étudiants et étudiantes de 2e et 3e année qui, dans une plus large proportion, (14/28 = 50%) signalent cette cause comme étant une cause possible d'échec et/ou d'abandon.

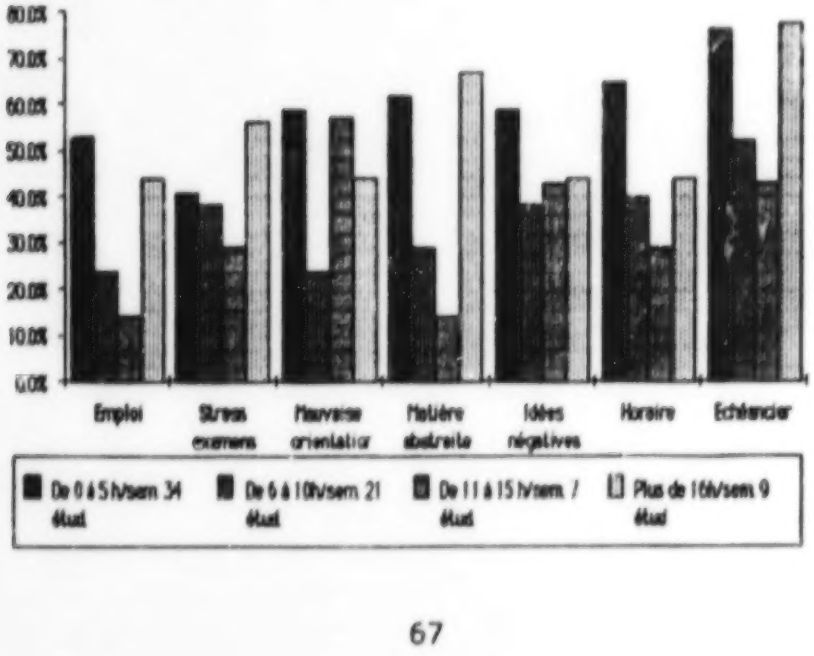
En ce qui a trait à la relation NOMBRE D'HEURES D'ETUDE/Famille, chez les 57 étudiants et étudiantes qui étudient moins de 10 heures/semaine, 11 d'entre eux seulement (une proportion de 19.2%) signalent que les problèmes familiaux sont pour eux une cause d'échec et/ou d'abandon. Par contre, chez les 16 étudiants et étudiantes qui consacrent plus de 10 heures/semaine aux études, 8 d'entre eux (une proportion aussi importante que 50%) signalent que les problèmes familiaux sont pour eux une cause d'échec et/ou d'abandon . Sur ces 8 étudiants et étudiantes, 4 d'entre eux étudient plus de 21 heures/semaine. La relation irait donc dans le sens suivant: plus il y a de problèmes dans la famille, plus certains étudiants consacrent un grand nombre d'heures à l'étude, cherchant peut-être par là à compenser les difficultés familiales par la réussite scolaire, mais leurs heures d'étude sont probablement inefficaces (peut-être ont-ils du mal à se concentrer, justement, à causes de ces difficultés familiales).

Bien que seules ces deux relations soient significatives dans le cadre d'un test de signification de KHI ^{2}, il est quand même intéressant de visualiser graphiquement la relation entre les trois variables sus-mentionnées (TYPE DE PROGRAMME, ANNEE D'ETUDE et HEURES D'ETUDE) et les sept items du questionnaire qui sont les plus fréquemment choisis par les étudiants et les étudiantes en difficulté comme étant des causes d'échecs et/ou d'abandon. On trouvera, dans les deux pages qui suivent, des graphiques qui permettent de visualiser la mise en relation des trois variables précitées avec ces sept items les plus fréquemment choisis par les étudiants et les étudiantes en difficulté. Ces graphiques ont été tirés des données du Tableau 7, Annexe 3.

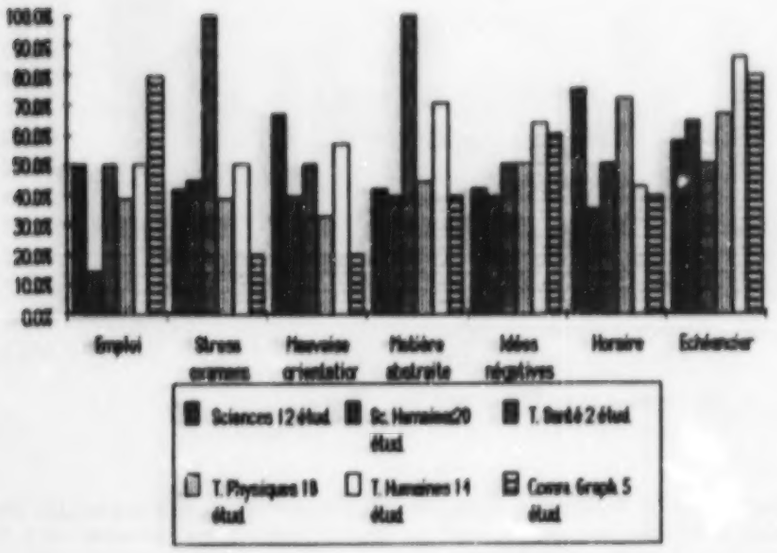
Graphique 5: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des causes d'échec et/ou d'abandon selon **L'ANNEE D'ETUDE** (le pourcentage est calculé par rapport au nombre total des répondants dans chacune des trois sous-catégories).



Graphique 6: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des causes d'échec et/ou d'abandon selon le **NOMBRE D'HEURES D'ETUDE** (le pourcentage est calculé par rapport au nombre total des répondants dans chacune des quatre sous-catégories).



Graphique 7: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des causes d'échec et/ou d'abandon selon le TYPE DE PROGRAMME d'où ils proviennent (le pourcentage est calculé par rapport au nombre total des répondants dans chacune des six sous-catégories de programme).



D) Synthèse des hypothèses soulevées lors des rencontres avec les étudiants et les étudiantes

Note: On trouvera, suite à chaque énoncé explicité, une parenthèse comportant deux chiffres indiquant 1° le nombre de commentaires relevés relativement à cet énoncé et 2° le nombre d'étudiants et étudiantes en difficulté ayant formulé un commentaire ayant trait, en tout ou en partie, à l'énoncé en question. Parfois, on retrouvera aussi le mot "groupe" entre parenthèses. Cela signifie que ce genre de commentaire a soulevé des murmures d'approbation dans plusieurs petits groupes, lorsqu'un étudiant ou une étudiante le formulait.
On trouvera, en Annexe 2, la version intégrale des témoignages des étudiantes et des étudiants recueillis lors des rencontres effectués avec eux. Cette annexe peut sembler volumineuse, mais elle se laisse lire facilement si l'on utilise notre imagination et si l'on s'efforce quelque peu d'entendre les voix de ces jeunes de 17, 18, 19 ans ou un peu plus, que l'on côtoie quotidiennement au Collège , sans toujours savoir qui ils sont et ce qu'ils ou elles pensent vraiment...

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des causes des difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les étudiants et les étudiantes en difficulté, pourraient être exprimées à l'aide des énoncés suivants, qui seront par la suite explicités:

- **Les étudiants et les étudiantes en difficulté jugent qu'ils et elles n'ont pas été bien préparés pour aborder le cegep**
  - **Ils et elles n'ont pas acquis de méthode de travail au secondaire**
  - **Ils et elles connnaissaient mal les programmes dans lesquels ils se sont engagés et/ou leur choix d'orientation était mal précisé**
  - **Ils et elles considèrent qu'ils n'ont pas toujours les habiletés de base nécessaires pour réussir des cours de niveau collégial**

- **Plusieurs sont aux prises avec un problème de motivation**

- **Ils et elles reconnaissent qu'ils ne consacrent pas tout le temps nécessaire à la réussite d'études de niveau collégial à temps plein, parce qu'ils sont partagés entre les études et d'autres préoccupations**
  - **Plusieurs doivent concilier études et emploi presque à temps plein**
  - **Plusieurs sont aux prises avec des problèmes personnels et/ou familiaux qui affectent leur rendement scolaire**

- **Par ailleurs, ils et elles estiment que l'institution ne fait pas suffisamment d'effort pour les accueillir, les supporter et les aider à améliorer leur rendement**
  - **Il n'y a rien ou à peu près pour les aider à s'intégrer au milieu et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe de référence, lorsqu'ils et elles arrivent**
  - **Ils et elles se sentent peu encadrés, plutôt laissés à eux-mêmes et doivent se débrouiller seuls avec les difficultés qu'ils et elles rencontrent**

Voici comment s'explicitent ces énoncés, à partir des commentaires recueillis:

- **Les étudiants et les étudiantes en difficulté jugent qu'ils et elles n'ont pas été bien préparés pour aborder le cegep**
  - **Ils et elles n'ont pas acquis de méthode de travail au secondaire** (28 commentaires provenant d'au-delà de 50 étudiants)

"La coupure est trop brutale entre le secondaire et le cegep." (A peu près tous les étudiants et les étudiantes nouvellement arrivés au Collège à l'automne 1986, ainsi que plusieurs autres de 2e et 3e années on mentionné ce commentaire en faisant ressortir les différents aspects qui suivent:)

- Au secondaire, c'était très encadré et peu exigeant. On réussissait même si on n'étudiait pas. Au cegep, c'est exigeant et d'un autre côté, on n'est pas assez encadrés.
- On n'a pas été habitués à l'effort, ni habitués à s'organiser (horaire, échéancier)
- Le rapport profs-étudiants est plus impersonnel qu'au secondaire. On est laissés à nous-mêmes.
- Au secondaire, on faisait un travail le soir et le lendemain on avait un feedback (note). Au cegep, on travaille le soir, mais c'est comme si c'était pour rien (pas de note le lendemain)
- Au secondaire, on avait beaucoup d'occasions de se rattrapper, au cegep, on a peut-être quatre travaux par session et il ne faut pas en manquer un.
- On ne savait pas qu'il fallait travailler au cegep. Nos copains plus vieux nous disaient: "Le cegep, c'est facile, on est libres, les absences ne sont pas contrôlées."

- Au secondaire, on passait trois mois sur le même chose. Au cegep, on passe une journée. On a trop de matière à assimiler trop vite. On n'a pas le temps de comprendre. Certains profs ne se préoccupent pas de notre rythme: ils collent à leur plan de cours même si on éprouve de la difficulté à suivre.
- Au secondaire, on avait un horaire fixe de 8h30 à 15h30. Au cegep, il y a des périodes libres (6 heures d'affilée, par exemple). On n'arrive pas à utiliser ce temps pour faire du travail personnel, on est porté à perdre notre temps ou à rencontrer d'autres étudiants pour parler.
- Le premier cours part trop "raide". Il faut asssimiler vite un paquet de formules. Ça décourage. Le professeur, lui, prend pour acquis qu'on comprend.
- Au secondaire, les périodes de cours étaient courtes. Au cegep, trois heures de cours, c'est long. Parfois, le prof parle sur le même ton. C'est ennuyant.
- Au secondaire, on faisait 1/2 heure de théorie et 1/2 heure d'exercices pratiques. Au cegep, on fait 3 heures de théorie et il faut faire les exercices à la maison. Dans ces conditions-là, comme il ne corrige pas toujours les exercices qu'il nous fait faire à la maison, le prof ne peut pas voir si on a bien compris, et nous non plus.
- Au secondaire, on ne prenait pas de notes. Au cegep, il faut prendre des notes et on ne sait pas comment faire.

Au moins une bonne douzaine d'étudiants et étudiantes en difficulté déclarent sans ambages qu'ils et elles n'ont tout simplement pas suffisamment travaillé. Plusieurs autres y font allusion plus ou moins clairement. Quelques-uns déclarent passer beaucoup d'heures dans leurs livres, mais ont l'impression que leurs efforts sont inefficaces. D'autres se disent tout à fait incapables de s'organiser par eux-mêmes, de planifier le travail qu'ils et elles ont à faire. Ils et elles trouvent qu'ils n'ont aucune méthode de travail.

- **Ils et elles connnaissaient mal les programmes dans lesquels ils se sont engagés et/ou leur choix d'orientation était mal précisé** (8 commentaires spécifiques provenant de 8 étudiants + groupe)

Plusieurs étudiants et les étudiantes ont mentionné qu'ils étaient tout simplement mal informés des programmes dans lesquels ils et elles s'étaient inscrits . Certains autres ont reconnu qu'ils n'étaient pas vraiment "branchés" au moment où ils ont fait leur demande d'admission pour entrer au Collège. Enfin, certains ont dit avoir éprouvé de la difficulté à s'impliquer dans leurs études parce qu'ils se retrouvaient dans un programme de deuxième choix, ayant été refusés dans leur premier choix.

- **Ils et elles considèrent qu'ils n'ont pas toujours les habiletés de base nécessaires pour réussir des cours de niveau collégial** (9 commentaires provenant de 9 étudiants)

Quelques-uns disent éprouver de la difficulté à suivre les professeurs qui vont trop vite pour eux, mais se perçoivent plus lents que la moyenne. Quelques autres reconnaissent avoir des problèmes à maîtriser la langue écrite et parlée. Enfin, deux étudiants ont rapporté éprouver des problèmes à structurer leur pensée, à mettre en rapport les éléments de connaissance les uns avec les autres et par conséquent, à intégrer la matière.

- **Plusieurs sont aux prises avec un problème de motivation** (22 commentaires spécifiques provenant de 15 étudiants + groupe)

Certains et certaines disent éprouver un sérieux problème de motivation , étant forcés d'être au Collège parce que les parents les y obligent. Plusieurs d'entre eux auraient souhaité soit aller travailler, soit encore prendre une année de "break" entre le secondaire et le cegep.

Pour d'autres le problème de motivation tient au fait qu'ils sont allés travailler durant un an ou deux avant de revenir aux études et trouvent les journées longues à devoir être assis et à écouter, sur les bancs de l'école, plutôt qu'actifs et entreprenants dans un emploi. Le fait qu'ils ne disposent plus du même revenu que durant le temps où ils travaillaient ajoute à leur frustration.

Plusieurs étudiantes et étudiants expliquent leur manque de motivation par des relations difficiles avec les professeurs. Ils et elles trouvent entre autres que souvent, les professeurs expliquent trop vite, ce qui ne leur laisse pas le temps de comprendre. Quelques-uns trouvent que le professeur parle "chinois". Ils et elles ne comprennent pas le vocabulaire qu'il utilise. Certains rapportent des anecdotes selon lesquelles le professeur ridiculise les questions posées par les étudiants ou encore répond que tout a été expliqué et qu'ils n'ont qu'à aller lire leurs notes.

Un étudiant rapporte une enthipathie réciproque entre lui et le professeur. Une autre prétend avoir échoué son cours parce que le professeur a perdu les plans qu'elle lui a remis. Un autre rapporte que la mauvaise coordination entre le professeur de théorie et le professeur de laboratoire a compliqué l'apprentissage de la matière pour tous les étudiants du cours. Une autre déplore que les professeurs s'embrouillent parfois dans leurs explications, parce que "... une fois que ça nous est entré dans la tête, c'est là pour longtemps et il est difficile de désapprendre quelque chose qui a été appris de travers".

Plusieurs étudiants et étudiantes imputent leur démotivation à un premier échec subi lors d'un premier examen, en début de session. Ils et elles se découragent et laissent graduellement aller les choses non seulement dans le cours en question, mais dans d'autres cours également.

Enfin, certains cours ne retiennent tout simplement pas leur intérêt. Ils et elles ne comprennent pas l'utilité que peuvent avoir ces cours dans leur programme de formation.

- **Ils et elles reconnaissent qu'ils ne consacrent pas tout le temps nécessaire à la réussite d'études de niveau collégial à temps plein, parce qu'ils sont partagés entre les études et d'autres préoccupations**

  - **Plusieurs doivent concilier études et emploi presque à temps plein**
    (15 commentaires spécifiques provenant de 15 étudiants)

Une quinzaine d'étudiants et étudiantes ont attribué spécifiquement l'échec de leur session au fait qu'ils et elles travaillaient à un emploi qui exigeait d'eux 20 heures/semaine, et dans certains cas, 40, voire même 50 heures/semaine. Plusieurs autres ont également mentionné que le fait de travailler à un emploi avait pu, en conjonction avec d'autres facteurs déterminants, entraîner l'échec de leur session.

- **Plusieurs sont aux prises avec des problèmes personnels et/ou familiaux qui affectent leur rendement scolaire** (29 commentaires spécifiques provenant de 19 étudiants)

Plusieurs étudiantes et étudiants rapportent vivre des conflits avec les parents. Une étudiante dit avoir dû abandonner à regret ses études, peu après le début de la session parce que, suite à une grave dispute avec ses parents, ceux-ci ont exigé qu'elle paye une pension si élevée qu'elle ne pouvait en défrayer le coût sans aller travailler. Plusieurs disent sentir sur eux la pression des parents pour qu'ils et elles obtiennent de bonnes notes et satisfassent aux exigences de réussite des parents. Cette pression est souvent vécue comme écrasante car ils et elles ne se sentent pas toujours les moyens de réussir comme les parents le voudraient, ou encore, la pression elle-même induit un stress tel qu'ils et elles perdent leurs moyens.

Deux étudiants rapportent vivre des conflits avec un frère ou une soeur au point de les empêcher de travailler lorqu'ils sont à la maison.

Certains et certaines disent avoir eu à faire face à des problèmes de santé. Toutefois, dans plusieurs cas, ces problèmes apparaissaient en conjonction avec des situations émotivement difficiles à traverser (séparation d'avec l'ami ou l'amie, ou encore d'avec la famille qui était restée au loin).

Deux étudiantes rapportent un problème de gêne qui faisait en sorte qu'elles n'exprimaient pas leurs difficultés aux professeurs et se retrouvaient dépassées par la matière.

Enfin, deux étudiants ont attribué l'échec de leur session à des problèmes financiers qui les ont obligés à travailler pour subvenir à leurs besoins (il a déjà été question de ce genre de problème au chapitre de l'emploi, ci-dessus).

- **Par ailleurs, ils et elles estiment que l'institution ne fait pas suffisamment d'effort pour les accueillir, les supporter et les aider à améliorer leur rendement**

  - **Il n'y a rien ou à peu près pour les aider à s'intégrer au milieu et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe de référence, lorsqu'ils et elles arrivent** (22 commentaires spécifiques provenant de 17 étudiants + groupe)

Bien qu'il soit mentionné ici que seulement 22 commentaires spécifiques ont été émis par 17 étudiants, dans presque tous les groupes rencontrés, en réalité, cette question de la difficulté d'intégration au milieu d'Ahuntsic a été ramenée, d'une manière ou d'une autre par au moins un étudiant ou une étudiante. Ce genre de commentaire suscitait toujours une vague de murmures d'approbation, de telle sorte qu'il serait plus juste de dire qu'une bonne majorité d'étudiants et d'étudiantes parmi ceux et celles rencontrés ont signifié, d'une manière ou d'une autre, que leur intégration au milieu d'Ahuntsic s'était faite difficilement - quand elle s'était faite. Les étudiants et les étudiantes interrogés mentionnent la taille du Collège, l'absence de lieux de regroupement, l'absence de contact entre les gens, la froideur, l'anonymat, la difficulté de 'briser la glace" pour se faire des amis, quand on y arrive seul comme étant des éléments rendant difficile l'intégration. Certains, provenant d'ailleurs ou ayant des amis fréquentant d'autres collèges, n'hésitent pas à dire que tel ou tel autre collège offre une ambiance beaucoup plus chaleureuse et agréable qu'Ahuntsic. Quant aux étudiants et aux étudiantes provenant de régions éloignées, où les rapports humains sont souvent plus personnalisés, l'arrivée à Ahuntsic est vécue comme une douche d'eau glacée.

Les étudiants et les étudiantes mentionnent aussi l'encadrement qui leur fait défaut, et combien ce manque d'encadrement compromet et leur intégration, et leur réussite scolaire. Ils et elles disent avoir le sentiment que personne ne s'occupe vraiment d'eux et que s'ils manquent un cours, par exemple, personne ne s'intéressera à ce qui leur arrive. Souvent quand le professeur leur dit en début de session: "Que vous soyez ou non présents moi je donne quand même mon cours", au lieu d'interpréter "Vous êtes maintenant assez grands pour prendre la responsabilité de votre réussite", il n'est pas rare qu'ils comprennent cela comme si le professeur leur disait: "Je me fiche complètement de ce qui peut vous arriver. Votre sort ne m'intéresse pas."

Enfin, quelques étudiants estiment que leur programme est trop chargé.

Essai diagnostic à propos des sources et des motifs
des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes
du collège Ahuntsic à partir des données recueillies dans le milieu

1- Analyse comparative des résultats au sondage

On trouvera ci-dessous le résumé des points saillants pour chacun des groupes ainsi qu'une analyse comparative de ces points saillants. Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, les points saillants font état des items les plus fréquemment choisis par chacun des groupes. On remarquera que, pour qualifier un item de "fréquemment retenu", les seuils déterminés pour les membres du personnel et ceux déterminés pour les étudiants et étudiantes ne sont pas les mêmes. Ces seuils ont été choisis en fonction du sens commun et non en fonction d'un test de signification.

Pour les membres du personnel, le seuil délimité pour qualifier un item de "fréquemment choisi" est de 50%. Par contre, pour le groupe des étudiants et étudiantes, dès qu'un item était choisi par au moins un tiers (33.3%) d'entre eux, il était reconnu comme étant un item "fréquemment choisi".

Il faut comprendre que les étudiants et les étudiantes devaient répondre au questionnaire à partir de leurs difficultés personnelles, et non à partir de la perception qu'ils et elles pouvaient avoir de l'ensemble des étudiants et étudiantes en difficulté, comme cela était demandé au membres du personnel. Il est donc normal que les pourcentages soient moins élevés dans leur cas, et que le seuil déterminé pour eux soit plus bas.

Cette question des seuils différents, s'explique également par la formulation du questionnaire destiné aux membres du personnel. Les membres du personnel étaient en effet invités à cocher un item dans la mesure où ils croyaient que cet item pouvait entraîner des échecs et/ou des abandons chez au moins 33.3% des étudiants et étudiantes en difficulté. Le choix d'un seuil de 33.3% permet donc de vérifier dans quelle mesure la perception des membres du personnel du Collège correspond bien à la réalité exprimée par les étudiants et les étudiantes en difficulté au Collège.

A) Sommaire des points saillants pour les quatre groupes

Avertissement: Il faut interpréter avec beaucoup de circonspection les résultats concernant les professionnels, professionnelles et soutien de même que ceux concernant les administrateurs et administratrices. Etant donné le très petit nombre de répondants et de répondantes qui composent chacun de ces groupes (respectivement 13 et 7), une seule des réponses introduit des variations considérables en pourcentages.

Rappel de la signification des lettres des différentes rubriques

I = "Difficultés reliées au manque de maîtrise des habiletés intellectuelles"
A = "Difficultés reliées aux plans relationnel et affectif"
S = "Difficultés reliées aux défauts du système d'éducation"
O = "Difficultés reliées au manque d'organisation et à de méthode"

Chez les professionnels, les professionnelles et le personnel de soutien
(Nombre d'items fréquemment retenus: 16/29)

84.6% Mauvaise orientation S

76.9% Manque de confiance, idées négatives A
Matière trop abstraite I

69.2% Problèmes financiers O
Incapacité de se faire un horaire O
Incapacité de se faire un échéancier O
Relations tendues avec profs A
Gêne pour poser des questions A

61.5% Problèmes de santé A
Emploi A et O
Organisation des idées I
Trous dans connaiss. I et S
Trop d'heures de cours S

53.8% Difficultés familiales A
Pas de place dans la société A
Langage des profs I

Chez les administrateurs et les administratrices
(Nombre d'items fréquemment retenus: 14/29)

100.0% Organisation des idées I
Incapacité de se faire un échéancier O

85.7% Pas de place dans la société A

71.4% Manque de confiance, idées négatives A
Problèmes financiers O
Incapacité de se faire un horaire O
Langage des profs I
Trous dans connaiss. I et S

57.1% Emploi O
Diff. de prendre des notes O
Mauvaise orientation A et S
Gêne pour poser des questions A
Matière trop abstraite I
Communication écrite I

Chez les professeurs et les professeures
(Nombre d'items fréquemment retenus: 18/29)

80.5%	Mauvaise orientation A et S	61.4%	Diff. de prendre des notes O
76.3%	Emploi O	60.6%	Incapacité de se faire un horaire O
74.3%	Incapacité de se faire un échéancier O	60.2%	Manque de confiance, idées nég. A
70.0%	Matière trop abstraite I	59.8%	Problèmes financiers O
70.0%	Organisation des idées I	59.2%	Trop d'étudiants dans les groupes S
67.6%	Gêne pour poser des questions A	57.5%	Réglem. pas assez encadrants S
62.9%	Trous dans connaiss. I et S	54.2%	Trop d'heures de cours S
62.2%	Difficultés familiales A	53.5%	Stress aux examens A
61.7%	Langage des profs I	50.4%	Communic. écrite I

Chez les étudiants et les étudiantes
(Nombre d'items fréquemment retenus: 9/29)

67.1%	Incapacité de se faire un échéancier O	42.5%	Stress aux examens A
53.4%	Incapacité de se faire un horaire O	38.7%	Emploi O
49.3%	Manque de confiance, idées négatives A	35.6%	Relations tendues avec profs A
47.9%	Matière trop abstraite I	35.6%	Trous dans connaiss. I et S
46.6%	Mauvaise orientation A et S	34.2%	Gêne pour poser des questions A

Fréquence des items les plus souvent retenus dans chaque groupe, sous chacune des rubriques

	A	S	I	O	N. d'items retenus
PNE et soutien	7	3	4	4	16
Administrateurs-trices	4	2	5	5	14
Professeur-e-s	5	5	5	5	18
Etudiant-e-s	5	2	2	3	10
TOTAL/RUBRIQUE	21	12	17	17	

B) Relevé des convergences et des divergences

1. A partir du nombre d'items retenus

Il est intéressant de remarquer que c'est chez le groupe des étudiants et étudiantes qu'il y a le moins d'items retenus au chapitre des causes des difficultés d'apprentissage. Peut-être peut-on attribuer cela au fait que les étudiants et les étudiantes répondaient en fonction d'une seule personne, c'est-à-dire eux-mêmes, tandis que les autres groupes répondaient en fonction d'un ensemble de personnes: les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage. Il n'en demeure pas moins qu'il est tentant d'interpréter ce résultat de la façon suivante: les réponses des étudiants et des étudiantes semblent indiquer, à tort ou à raison, que certaines causes - que les membres du personnel paraissent considérer comme étant des causes importantes d'échec et/ou d'abandon, on le verra plus loin - n'en sont pas pour les étudiants et les étudiantes eux-mêmes.

On peut également noter que ce sont les professeurs qui relèvent le plus grand nombre d'items indiquent des causes possibles d'échecs et/ou d'abandon. Ceci peut s'expliquer par trois raisons: 1^{0} en tant que groupe, les profeseurs sont en position de rencontrer un plus grand nombre d'étudiants que n'importe quelle autre composante du Collège, 2^{0} ce sont eux et elles qui côtoient le plus régulièrement les étudiants, et enfin, 3^{0} il s'agit du groupe de répondants le plus important. Par conséquent il n'est pas étonnant que ce soient eux qui indiquent le plus grand nombre de causes possibles reliées aux difficultés d'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

2. A partir des rubriques les plus fréquemment mentionnées

Dans le groupe des professionnels, professionnelles et employées de soutien , on remarque qu'une catégorie d'items est nettement plus retenue, et celle-ci a rapport aux difficultés aux plans relationel et affectif (lettre A). La chose est compréhensible car une forte proportion des répondants de ce groupe proviennent du Service d'Orientation et de psychologie ainsi que du Service de l'Aide pédagogique individuelle, deux Services qui sont appelés à côtoyer l'étudiant ou l'étudiante dans le cadre de rencontres individuelles, pour les aider à résoudre des difficultés qui ont souvent une incidence affective (orientation, choix de cours, abandons de cours, problèmes personnel).

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que les étudiants et les étudiantes eux-mêmes retiennent légèrement plus d'items reliés à des causes de nature relationnelle et affective (lette A) qu'aux autres causes, bien que les causes reliées au manque d'organisation et de méthode arrivent tout de suite en second (lettre O).

Chez les administrateurs et administratrices, ce sont les causes reliées à la maîtrise des habiletés intellectuelles (lettre I) ainsi que celles reliées au manque d'organisation et de méthode (lettre O) qui sont légèrement plus choisies, celles reliées aux problèmes relationels et affectifs (lettre A) venant tout de suite après.

Enfin, chez les professeurs les les professeures, les quatre catégories de causes (A, S, I, O) pouvant entraîner des abandons et/ou des échecs ressortent également.

Quand on jette un coup d'oeil aux rubriques qui recueillent le plus fréquemment les choix des répondants et répondantes, dans l'ensemble des groupes, on s'aperçoit que c'est la rubrique "Difficultés aux plans relationnel et affectif" qui est la plus souvent choisie. Cela paraît indiquer que tous les groupes, dans le Collège, reconnaissent l'importance de la composante affective et relationnelle dans la problématique des difficultés d'apprentissage.

Presque immédiatement en deuxième lieu, ce sont les rubriques "Difficultés reliés à la maîtrise des habiletés intellectuelles" et "Difficultés reliées au manque d'organisation et de méthode" qui retiennent l'attention. Il n'y a que le groupe des étudiants et étudiantes qui, curieusement, n'a pas tendance à mentionner ce type de causes comme étant fréquemment à l'origine de leurs échecs et/ou de leurs abandons.

Cette dernière constatation nous amène à parler de ce que nous pourrions appeler des "points aveugles", c'est-à-dire des causes qui ne sont pas "vues" par un groupe donné. Nous mentionnerons d'abord les causes à propos desquelles il y a consensus dans les quatre groupes, puis, nous verrons quels sont ces "points aveugles", chez chacun des groupes, compte tenu de leur point de vue particulier. Il est à noter que la notion de "points aveugles" dont il est question ici n'implique pas qu'un groupe donné soit "aveugle" par rapport à une réalité, mais plutôt par rapport aux perceptions d'un autre groupe.

3. A partir des items retenus par tous les groupes (convergences)

Voici les items qui ont été identifiés par 50% et plus des membres du personnel (dans les trois groupes) ainsi que par 33.3% et plus des étudiants et étudiantes en difficulté comme étant des causes entraînant des échecs et/ou des abandons.

- Incapacité de se faire un échéancier
- Manque de confiance en soi, idées négatives
- Emploi à temps partiel trop accaparant
- Incapacité de se faire un horaire et de le suivre
- Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient
- Gêne pour poser des questions ou demander de l'aide
- Incapacité de saisir, matière trop abstraite
- Trous dans les connaissances de niveau secondaire

Ainsi, par rapport à cet ensemble de causes, tout le monde s'entend pour dire qu'elles entraînent des échecs et/ ou des abandons. Il y a donc consensus.

4. A partir des items retenus par certains groupes (divergences)

Voici maintenant les divergences qui apparaissent quand on examine de plus près les causes autour desquelles il n'y a pas consensus. Cette situation de divergence est inévitable, car les répondants et les répondantes, dépendamment de leur appartenance à l'un ou l'autre groupe, ont une sensibilité plus grande à certains aspects de la question qu'à d'autres. Ils peuvent donc être prédisposés à "voir" plus facilement certaines causes, compte tenu de leur point de vue particulier, tandis qu'ils seront plus ou moins "aveugles" à d'autres causes.

A chacun et à chacune d'élaborer ses hypothèses, bien que nous tenterons, un peu plus loin, d'avancer une ou deux explications qui pourraient donner un sens aux divergences les plus flagrantes constatées entre les réponses des membres du personnel et celles des étudiants et étudiantes en difficulté.

Les professionnels, professionnelles et le personnel de soutien des Services de consultation...

- "Voient" les causes suivantes, qui coïncident avec les causes relevées par 33.3% et plus des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage (10/10):
  - Toutes les causes relevées par les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage ont également été relevées par les professionnels, professionnelles et le personnel de soutien des Services de consultation

- "Voient" en plus les causes suivantes qui n'ont pas été relevées par les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage:
  - Problèmes familiaux
  - Problèmes de santé
  - Problèmes financiers
  - Sentiment de ne pas avoir de place dans la société
  - Langage des professeurs difficile à saisir
  - Difficulté à organiser ses idées
  - Trop d'heures de cours dans une journée

Les administrateurs et administratrices...

- "Voient" les causes suivantes, qui coïncident avec les causes relevées par 33.3% et plus des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage (8/10):
  - Manque de confiance en soi, idées négatives
  - Emploi trop accaparant
  - Incapacité de se faire un horaire et à le suivre
  - Incapacité de prévoir un échéancier
  - Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient
  - Gêne pour poser des questions et demander de l'aide
  - Incapacité de saisir les explications à cause de la matière trop abstraite
  - "Trous" dans les connaissances du secondaire

- Ne "voient" pas les causes suivantes pourtant relevées par 33.3% des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage:
  - Stress paralysant aux examens
  - Relations tendues avec les professeurs

- "Voient" en plus les causes suivantes qui n'ont pas été relevées par les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage:
  - Problèmes financiers
  - Difficulté de prendre des notes
  - Sentiment de ne pas avoir de place dans la société
  - Langage des professeurs difficile à saisir
  - Difficulté à organiser ses idées
  - Difficulté dans la communication écrite

Les professeurs et les professeures...

- "Voient" les causes suivantes, qui coïncident avec les causes relevées par 33.3% et plus des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage (9/10):
  - Manque de confiance en soi, idées négatives
  - Stress paralysant aux examens
  - Emploi trop accaparant
  - Incapacité de se faire un horaire et à le suivre
  - Incapacité de prévoir un échéancier
  - Sentiment de ne pas être dans une orientation qui convient
  - Gêne pour poser des questions et demander de l'aide
  - Incapacité de saisir les explications à cause de la matière trop abstraite
  - "Trous" dans les connaissances du secondaire

- Ne "voient" pas la cause suivante pourtant relevées par 33.3% des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage:
  - Relations tendues avec les professeurs

- "Voient" en plus les causes suivantes qui n'ont pas été relevées par les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage:
  - Problèmes familiaux
  - Problèmes financiers
  - Difficulté de prendre des notes
  - Langage des profs difficile à saisir
  - Difficulté à organiser ses idées
  - Difficulté dans la communic. écrite
  - Trop d'heures de cours dans une journée
  - Règl. pédag. pas suffisamm. "encadrents"
  - Trop d'étudiants par groupe

Quant aux étudiants et aux étudiantes en difficulté...

- Ils et elles ne "voient" pas les causes suivantes pourtant relevées par tous les autres groupes:
  - Problèmes financiers
  - Langage des professeurs difficile à saisir
  - Difficulté à organiser ses idées

- Ils et elles ne "voient" pas les causes suivantes relevées par deux des autres groupes:
  - Problèmes familiaux (PNE & Soutien, Profs)
  - Difficulté à prendre des notes (Admin., Profs)
  - Sentiment de ne pas avoir de place dans la société (PNE & Soutien, Profs)
  - Difficulté dans la communication écrite (Admin., Profs)
  - Trop d'heures de cours dans une journée (PNE & Soutien, Profs)

- Ils et elles ne "voient" pas les causes suivantes relevées par les professeurs et les professeures:
  - Règlements pédagogiques pas suffisamment "encadrents"
  - Trop d'étudiants par groupe

Quelques commentaires sur les divergences

Un premier item, par rapport auquel on remarque une grande divergence de point de vue entre les trois groupes de répondants membres du personnel et le groupes des étudiants et étudiantes en difficulté, c'est l'item qui a trait au "langage des professeurs difficile à saisir". En effet, plus de 50% des membres du personnel évaluent que cette cause est susceptible d'entraîner des échecs et des abandons, alors que seulement 23.3% des étudiants et des étudiantes en difficulté pensent cela.

On remarque ensuite que l'item "problèmes financiers" est relevé par les trois groupes représentant les personnels du Collège, dans une proportion de tout près de 60%, alors que pour leur part, les étudiants et étudiantes considèrent cet item comme étant une cause d'échec et/ou d'abandon dans une proportion de 24.7% uniquement. De deux choses l'une: 1^{0} ou bien les étudiants et les étudiantes en difficulté vivent une situation financière tellement peu reluisante qu'ils et elles préfèrent ne pas en être conscients, ou bien encore, 2^{0} les membres du personnels ressentent fortement la détérioration du climat socio-économique depuis quelques années et projettent leur propre vision des choses sur les étudiantes et les étudiants en difficulté.

Enfin, en ce qui a trait à l'item "difficulté à organiser ses idées" plus de 60% des membres du personnel croient qu'il s'agit là d'une cause d'échec et/ou d'abandon tandis que seulement 26% des étudiants et étudiantes en difficulté la relèvent. Peut-être peut-on expliquer cette dernière divergence de la façon suivante: les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage sont ceux-là même qui sont aux prises avec un problème de non réussite. Or, comme chacun sait, lorsqu'on est aux prises avec un problème qui nous touche de près, ce sont d'abord et avant tout les dimensions socio-affectives et situationelles qui nous sautent aux yeux, bien avant les causes fondamentales, de nature plus théoriques, qu'on arrive à conceptualiser une fois qu'on a acquis une certaine distance critique face au problème. Il est également possible que pour les principaux intéressés, cette dimension qui touche à l'évaluation d'une habileté intellectuelle soit plus difficilement avouable qu'un problème familial ou un problème d'orientation.

C) Présentation graphique des résultats, relativement aux causes, quand on compare les réponses données par les membres du personnel à celles données par les étudiants et étudiantes en difficulté

On trouvera maintenant, dans les pages qui suivent , la présentation graphique des courbes de pourcentages résultant des réponses provenant des différents groupes rencontrés. Il est intéressant de comparer, à l'aide de ces graphiques, les courbes des réponses de chacun des groupes composés de membres du personnel du Collège, avec la courbe de réponse des étudiants et étudiantes en difficulté.

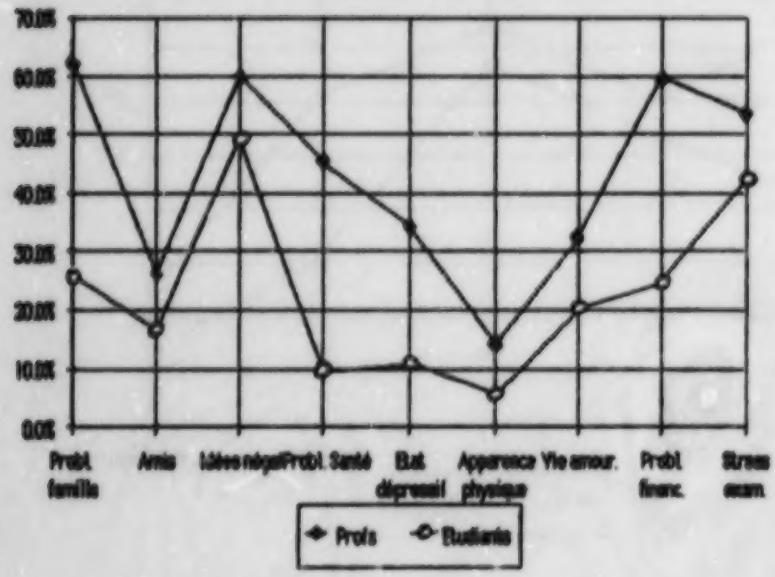
Pour plus de clarté, on a présenté les résultats par groupes d'items, en deux graphiques séparés: le graphique du haut présente toujours la courbe des réponses des professeurs et professeures comparativement à celle des étudiants et des étudiantes en difficulté, tandis que le graphique du bas présente toujours la courbe des réponses des professionnels, professionnelles et soutien, ainsi que celle des administrateurs et administratrices, comparativement à la courbe des réponses des étudiants et étudiantes en difficulté.

Les graphiques occupent les cinq prochaines pages. Une série de quatre graphiques (étalés sur quatre pages) présentent les courbes des réponses pour la totalité des items du questionnaire, pour tous les groupes, relativement aux causes, tandis qu'un cinquième graphique (celui de la cinquième page) présente les courbes des réponses de tous les groupes relativement aux items les plus fréquemment choisis par les étudiants et étudiantes en difficulté (i.e. par presque 40% et plus d'entre eux). Ces graphiques sont tirés des données présentées aux Tableaux 8 et 9, l'Annexe 3.

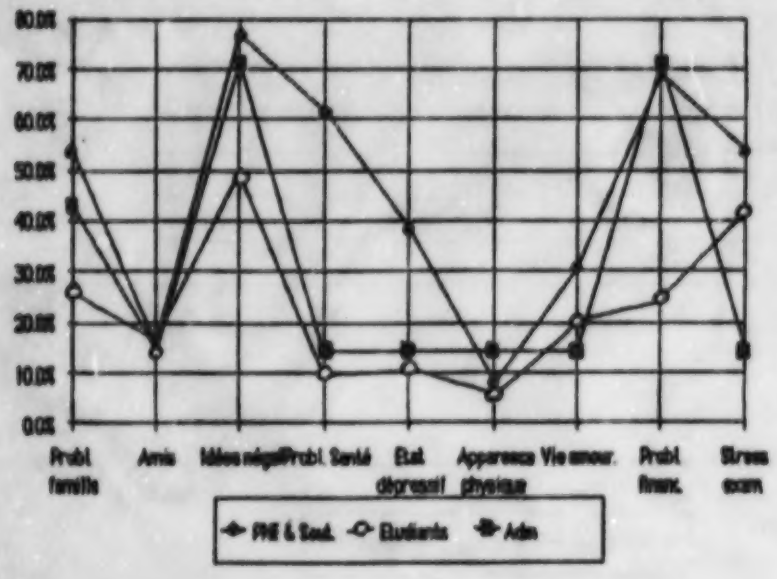
Encore une fois il faut rappeler la nécessité d'interpréter les courbes de réponses des professionnels, professionnelles et personnel de soutien, ainsi que celles des administrateurs et administratrices avec beaucoup de circonspection, vu le petit nombre de répondants comparativement au groupe des professeurs et professeures et à celui des étudiants et étudiantes.

Graphique 8: Pourcentages des réponses pour les items relatifs aux difficultés personnelles

a) Chez les professeur-e-s et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage

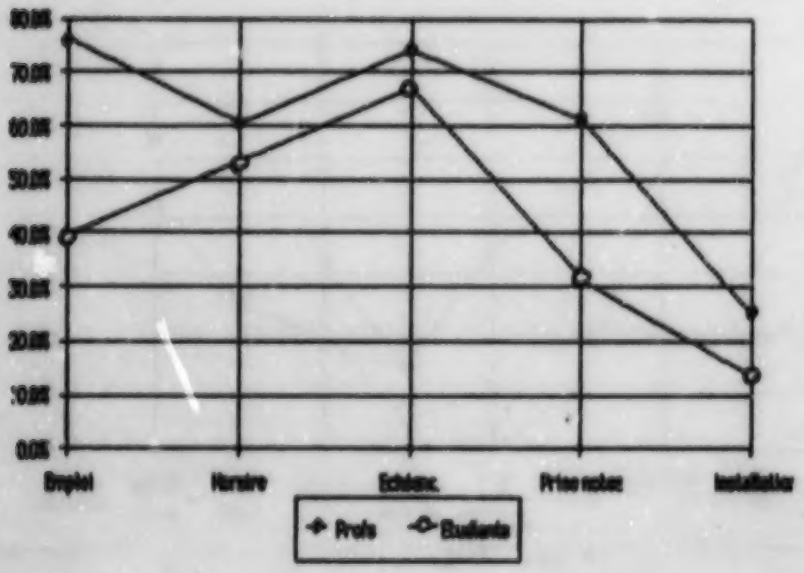


b) Chez les professionnel-le-s et personnel de soutien, chez les administrateur-trice-s, et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage

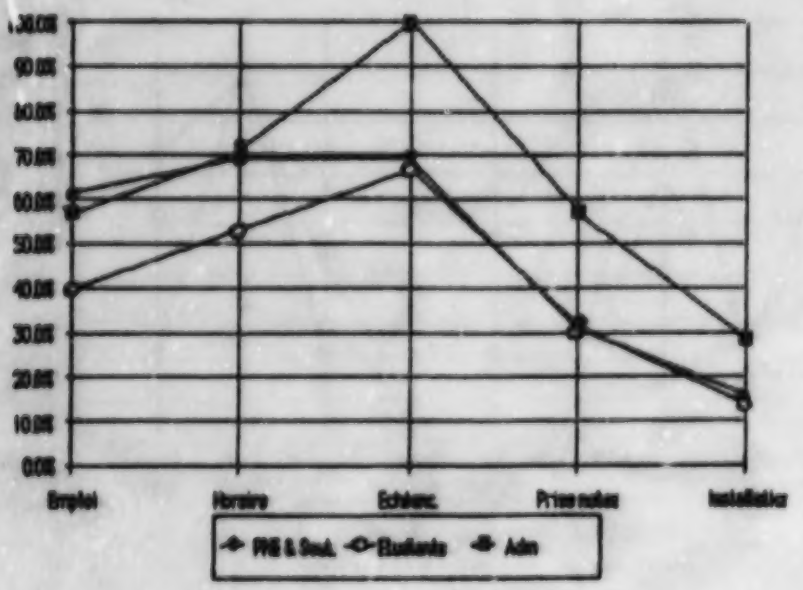


Graphique 9: Pourcentages des réponses pour les items relatifs à la mauvaise organisation

a) Chez les professeur-e-s et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage

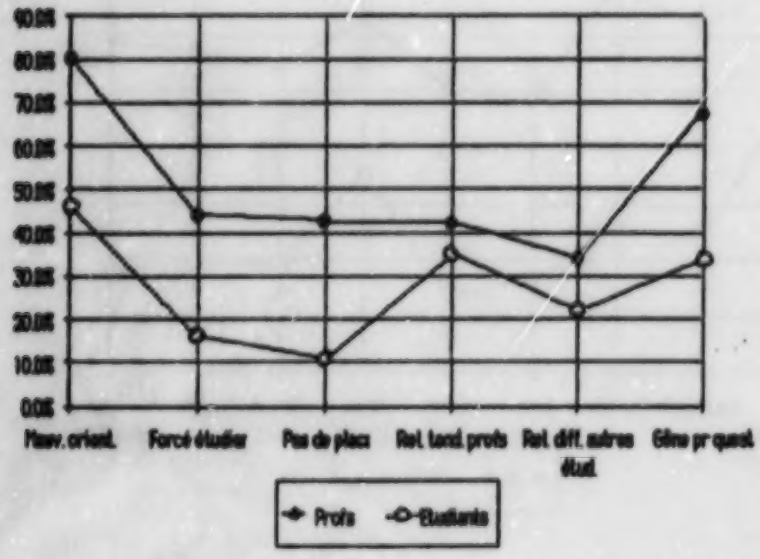


b) Chez les professionnel-le-s et personnel de soutien, chez les administrateur-trice-s, et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage



Graphique 10: Pourcentages des réponses pour les items relatifs à la **motivation** et aux **difficultés relationnelles**

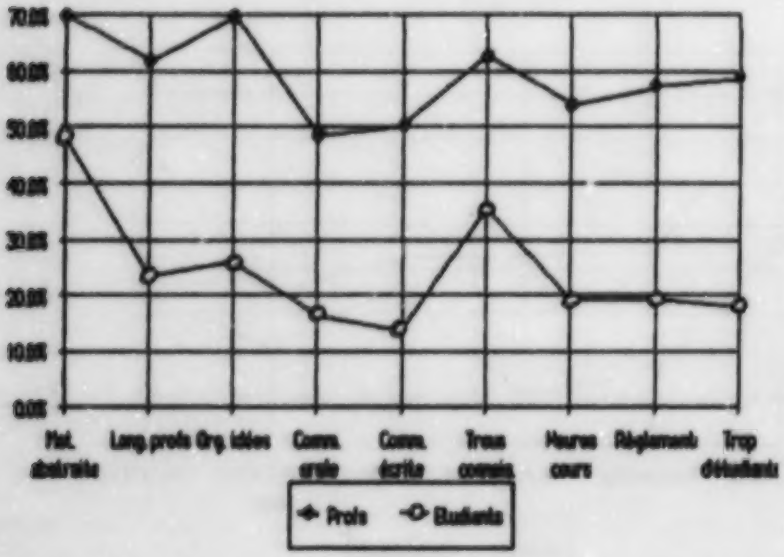
a) **Chez les professeur-e-s et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage**



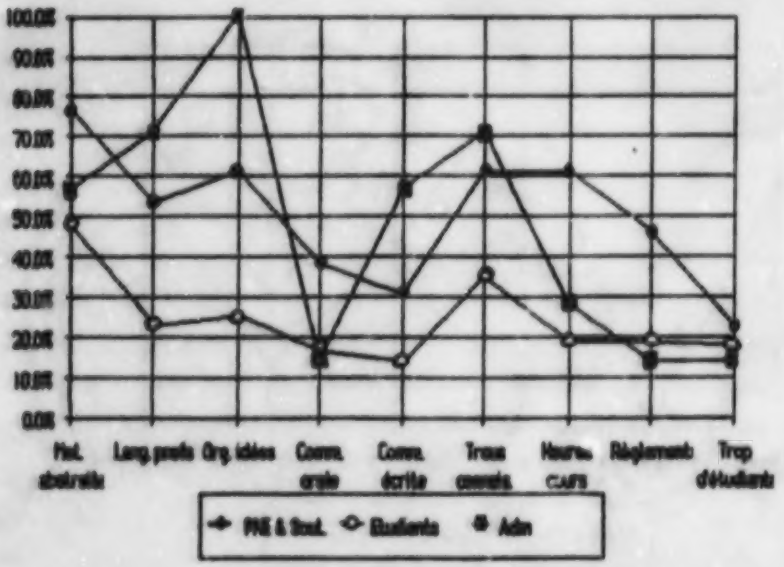
b) **Chez les professionnel-le-s et personnel de soutien, chez les administrateur-trice-s, et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage**

Graphique 11: Pourcentages des réponses pour les items relatifs aux habiletés intellectuelles et à la structure administrative et/ou pédagogique

a) Chez les professeur-e-s et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage

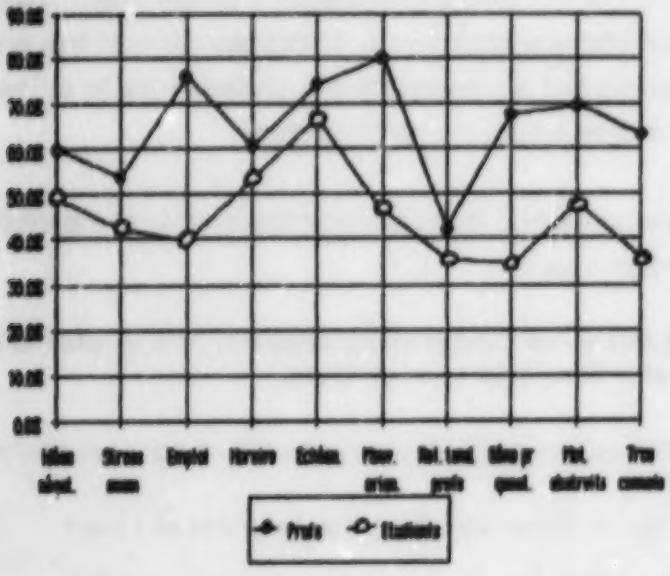


b) Chez les professionnel-le-s et personnel de soutien, chez les administrateur-trice-s, et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage

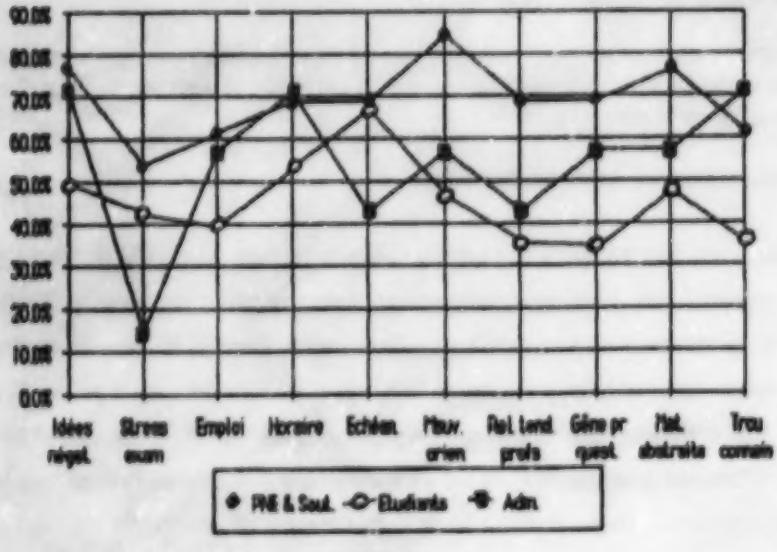


Graphique 12: Pourcentages des réponses aux 10 items les plus fréquemment choisis par les étudiantes et les étudiants en difficulté d'apprentissage comme étant des causes possibles d'échec et/ou d'abandon

a) Chez les professeur-e-s et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage



b) Chez les professionnel-le-s et personnel de soutien, chez les administrateur-trice-s, et chez les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage



II- Essai diagnostique à la lumière des résultats au sondage ainsi que des commentaires recueillis dans les différents groupes lors des rencontres

Comme on l'aura sans doute constaté à la lecture des commentaires formulés par chacun des groupes, plusieurs lignes de force se dégagent, qui contribuent à donner un portrait de la situation. Je m'efforcerai dans ce qui suit, de faire ressortir ce portrait de la situation de la manière la plus vivante et la plus cohérente possible. Comme dans les parties précédentes, j'utiliserai la formule des énoncés-clés que j'expliciterai.

La problématique des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage peut se comprendre de la façon suivante:

- **Les étudiants et les étudiantes éprouvent de plus en plus de difficulté à faire le saut du secondaire au collégial.**

  En effet, quand on examine la situation d'un peu plus près, on s'aperçoit que

  * Le taux de chômage accru (encore davantage chez les jeunes)
  * Les mesures prises pour accroître l'accessibilité et la démocratisation aux niveaux élémentaire et secondaire
  * Les modifications des programmes, au secondaire, ainsi que l'accroissement de la charge de travail de professeurs
  * L'arrivée de plus en plus fréquente au Collège, d'immigrants et de réfugiés provenant de cultures très différentes de la nôtre et qui désirent se doter d'une formation de niveau collégial
  * La baisse dans les demandes d'admission,

sont autant de facteurs qui font en sorte que depuis quelques années, la qualité des dossiers acceptés au Collège Ahuntsic, dans plusieurs programmes, a considérablement baissée. D'autre part, les professeurs ne parviennent plus très bien à avoir, suffisamment tôt dans la session, une idée de la vraie valeur des étudiants et étudiantes qu'ils et elles reçoivent, de manière à les aider à s'adapter aux exigences des cours de niveau cegep qu'ils et elles dispensent. Conséquemment, les professeurs découvrent, au fur et à mesure que la session avance, que les étudiants et les étudiantes nouvellement admis présentent toutes sortes de difficultés:

- Ils et elles ne possèdent pas toujours les habiletés de base nécessaires à la réussite d'études de niveau collégial

- Ils et elles n'ont pas toujours maîtrisé les connaissances de niveau secondaire préalables à la poursuite d'études plus avancées

- Ils et elles manquent de motivation parce que leur choix d'orientation n'est pas encore précisé, ou bien parce qu'il a été mal précisé. Ou encore ils et elles manquent de motivation tout simplement parce qu'ils se sont inscrits à un programme au sujet duquel ils et elles étaient mal informés

- Ils et elles n'ont pas acquis de méthode de travail et croient qu'ils réussiront leurs cours sans avoir à consacrer plusieurs heures d'étude personnelle, seulement en "baignant" dans l'atmosphère du cours.

- Ils et elles, dans bien des cas, n'ont pas fait le lien entre effort et réussite et n'ont pas le réflexe de travailler davantage pour parvenir à comprendre ce qui leur échappe. Ils et elles abandonnent très vite lorsqu'ils ne comprennent pas. Plusieurs s'imaginent alors qu'ils ne sont pas doués.

- **Les étudiants et les étudiantes vivent dans un monde où la réalité socio-économique de même que les valeurs ont considérablement changé comparativement à ce que nous avons connu quand nous étions nous-mêmes étudiants et étudiantes.**

  - Ils et elles sont davantage centrés sur l'immédiateté du résultat (sans doute proportionnellement au peu de perspectives que semble leur offrir l'avenir, et dans la foulée des valeurs de consommation que notre génération a elle-même contribué à mettre en place)

  - Beaucoup d'entre eux et elles travaillent un bon nombre d'heures par semaine dans des emplois à temps partiel lesquels, dans certains cas, frisent le temps plein. Que ce soit pour leur besoins essentiels ou pour ce que nous qualifions de luxe, (mais qui n'est pas nécessairement considéré comme tel par eux), et que cela nous plaise ou non, ce phénomène de l'emploi dans lequel ils et elles travaillent en même temps qu'ils étudient fait maintenant partie de la réalité de leur vie d'étudiant.

  - La détérioration du climat économique et social fait en sorte que de plus en plus d'étudiants et d'étudiantes vivent des situations de crise sur les plans familial et personnel et doivent composer avec un stress plus grand que ceux qui les ont précédé

  - Plusieurs étudiants et étudiantes cherchent maintenant à s'accomplir en-dehors de cadres scolaires; ils et elles consacrent du temps et de l'énergie à des loisirs qu'ils s'organisent souvent eux-mêmes, en dehors de ce qui peut leur est offert comme activités sociales au Collège. Ces activités, de même que les emplois qu'ils détiennent sont souvent pour plusieurs d'entre eux des lieux d'expérimentation et de valorisation beaucoup plus gratifiants que l'école.

- **On déplore que les étudiants et les étudiantes ne mettent pas davantage d'effort dans leurs études. Pourtant, afin d'être motivé à investir du temps et de l'énergie dans quelque chose, n'importe quelle personne a besoin**

  * **d'avoir une vision de ce qu'elle a envie d'accomplir**, du but qu'elle cherche à atteindre

    Or Plusieurs étudiants et étudiantes n'ont aucun but précis, aucune vision qui pourrait soutenir les efforts à fournir pour arriver à quelque chose. Ils et elles sont souvent trop jeunes pour poser des choix aussi précis que ceux qu'on leur demande de poser. Ils se connaissent mal et connaissent mal les possibilités qui leur sont offertes. La multiplicité des choix comme la multiplicité des impossibilités (contingentement, rareté des emplois) leur rend difficile la formulation d'un but clair et assumé.

  * d'avoir le sentiment qu'elle dispose des **moyens nécessaires pour atteindre le but qu'elle s'est fixé** (diplôme, et, ultimement, statut professionnel, emploi)

    Or Malgré des dehors parfois fanfarons et désinvoltes, une bonne proportion des étudiantes et étudiants n'ont pas, ou du moins ne sentent pas qu'ils ont les habiletés requises pour faire face aux objectifs du cours

  * **de pouvoir compter sur une relation à l'environnement qui soit supportante et valorisante** (relations chaleureuses, reconnaissance des efforts fournis, attention personnalisée, reconnaissance de l'existence particulière de quelqu'un en tant qu'individu) de manière à alimenter les efforts qui doivent être faits, à offrir des "relais" gratifiants jusqu'à l'atteinte de la gratification ultime et éloignée; le diplôme, l'emploi.

    Or Le milieu d'Ahuntsic se présente au nouvel étudiant ou à la nouvelle étudiante comme étant un milieu morcelé, dans lequel les diverses composantes fonctionnent de manière plus ou moins individualiste, sans toujours beaucoup de liens entre elles. Les personnes qui travaillent à Ahuntsic ont souvent le sentiment, elles-mêmes, de n'être pas reconnues pour ce qu'elles valent ni pour la qualité de ce qu'elles font - et cela est vrai <u>pour toutes les catégories de personnel</u> y inclus les administrateurs et administratrices.

    <u>Le milieu d'Ahuntsic, qu'est ce qu'il est?</u>

    - à cause des aléas du système de niveau collégial
    - à cause de la période de décroissance économique qui a entraîné des coupures et des restrictions démoralisantes pour le personnel
    - à cause de la culture particulière qui s'y est développée au fil des années et qui est marquée au sceau des affrontements entre employés et administration, de la méfiance réciproque et des luttes de pouvoir
    - à cause de la taille même du Collège

    <u>fait en sorte que,</u>

  en tant qu'institution, il (le milieu) n'est pas parvenu jusqu'à maintenant à

développer une approche de la nouvelle clientèle (plus faible, moins bien préparée et qui nécessite plus d'encadrement) qui soit chaleureuse, humaine, supportante et personnalisée, et à lui offrir les conditions nécessaires à la réussite scolaire.

Dans de telles conditions, les objectifs de démocratisation et d'accessibilité deviennent un leurre pour les étudiantes et les étudiants qui ont l'ambition de compléter leurs études de niveau collégial. Bien sûr, d'aucuns prétendront que tout le monde n'est pas fait pour réussir des études de niveau collégial. Il s'agit très certainement là d'un débat de fond, voire d'un débat de choix de société, que le présent rapport ne prétend pas trancher. On ne peut toutefois nier qu'il y aurait très certainement lieu de s'attaquer au problème, même en admettant qu'il serait normal qu'une certaine proportion des étudiants et des étudiantes que nous admettons ne réussissent pas leurs études de niveau collégial.

III- Dimensions sur lesquelles il serait possible d'intervenir

On se sent aisément impuissant devant l'ampleur du problème et il est facile de blâmer soit l'école secondaire qui ne joue pas son rôle, ou les nouvelles valeurs véhiculées par les jeunes, ou encore la situation socio-économique de l'ensemble de la province, du pays, et même du monde entier qui fait en sorte que les étudiants et les étudiantes qui nous arrivent maintenant, à la fin des années 80, sont plus indisciplinés, peu portés à l'effort, pris par d'autres activités que les études et préoccupés par toutes sortes d'autre chose que par la réussite scolaire.

Il n'est pas facile pour les personnes qui oeuvrent dans le système d'éducation de faire face à cette situation, car, dans la mesure ou les jeunes accordent de moins en moins de valeur à la réussite scolaire, notre propre raison d'être devient menacée.

Bien sûr, personne ne croit sérieusement que l'existence de l'école en tant que système est en péril. Toutefois, on ne peut nier que certaines attitudes des étudiants et des étudiantes, qui ne semblent plus accorder autant d'importance qu'avant à ce que nous faisons pour eux, qui s'en désintéressent ou encore qui se révèlent incapables d'assimiler ce que nous cherchons à leur transmettre, ont sur nous, à la longue un effet démoralisant, pour ne pas dire "démercisisent".

Nous ne sommes plus le centre de leur monde, compte tenu des intérêts et des valeurs qu'ils ont développés, et il ne nous est pas nécessairement facile d'accepter cette réalité. En même temps, nous demeurons toujours le centre de leur monde dans la mesure où ils et elles continuent de chercher à être reconnus et appréciés par des adultes avec lesquels ils peuvent établir des liens de confiance, et ce, d'autant plus qu'ils et elles ont grandi dans une société dans laquelle il n'est pas facile de trouver un point d'appui solide, ni de planter ses racines pour faire sa place au soleil. Vu sous cet angle, les attitudes parfois désinvoltes des étudiants et des étudiantes apparaissent davantage comme une manoeuvre de survie que comme un mépris délibéré à l'égard de ce que nous avons à leur apporter.

Il n'en demeure pas moins que ce genre d'attitude nous atteint par moments dans nos vulnérabilités, notamment dans notre sentiment d'utilité en tant qu'éducateur ou éducatrice. Devant cette situation, il est aisé de devenir défensif à notre tour et de rejeter ailleurs la responsabilité de cette situation d'échecs et d'abandons chez une forte proportion de notre clientèle étudiante. Mais ce serait là une façon de faire qui ne nous permettrait pas de prendre tout le pouvoir que nous pouvons prendre en tant qu'institution d'éducation, ou même en tant qu'individu travaillant à l'éducation d'autres individus.

Il est beaucoup plus intéressant , en effet, de chercher à avoir une vision globale et systémique du problème, et d'aborder la situation avec une attitude souple et curieuse plutôt qu'avec une attitude rigide et jugeante. C'est avec cette vision globale et systémique que nous pouvons, en tant que milieu, commencer à mieux comprendre la question, puis à intervenir. Dans cette perspective, les sources et les motifs (causes) des difficultés d'apprentissage des étudiants sur lesquels nous pourrions intervenir, à court et à moyen terme sont les suivantes:

1. **Le recrutement et la sélection** (déjà, une nouvelle approche est en train d'être développée par le reponsable de l'information auprès du secondaire. Il est question notamment non pas de donner davantage d'information aux étudiants et aux étudiantes du secondaire, mais plutôt de faire en sorte de créer chez eux la demande d'information et de leur livrer une information qui leur "parle" et les aide à bien se représenter les programmes offerts au Collège)

2. **Le dépistage** qui pourrait porter sur deux aspects:
   - Dépistage de faiblesses sur le plan des habiletés de base
   - Dépistage des faiblesses sur le plan de la méthode de travail

3. **L'encadrement des étudiants et des étudiantes nouvellement admis**
   - Accueil
   - Organisation des groupes (N. d'étud./groupe, horaire, etc)
   - Charge de travail des professeurs

4. **Le climat du milieu**
   - Lieux de concertation et d'échange
   - Lieux de rencontre (locaux)
   - Réseaux de communication des différents intervenants auprès de l'étudiant ou de l'étudiante
   - Valorisation des individus
   - Développement d'un esprit de coopération et d'innovation

C'est sur l'énoncé de ces dimensions, sur lesquelles nous pourrions intervenir comme milieu, que se termine cette tranche du rapport. Elle comportait un premier chapitre mettant à jour des données quantitatives relatives à la situation d'ensemble des difficultés d'apprentissage dans le Collège, et un second chapitre ayant trait aux sources et aux motifs des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes, tels que vus par le milieu.

Les dimensions retenues sont, bien sûr, de grandes dimensions, de grands vecteurs sur lesquels nous pourrions avoir une certaine prise, indépendamment de ce qui se passe au niveau secondaire ou dans la société québécoise.

L'explicitation en sous-points qui est faite de ces dimensions n'est pas, en soi, limitative. C'est surtout à l'occasion du troisième chapitre, lorsque nous repérerons des solutions à envisager, des moyens à prendre et des priorités à privilégier dans les interventions à développer dès l'an prochain, que les limites seront naturellement posées quant à ce qu'il nous est possible de faire dans un avenir relativement rapproché.

Possibilités de solution

Quelques indications pour bien interpréter la partie qui suit

Dans la partie qui suit, on trouvera les réponses et commentaires des mêmes répondants et répondantes qu'à la partie précédente mais en regard, cette fois, des solutions qui pourraient être apportées au problème des étudiants et des étudiantes en difficulté d'apprentissage, au collège Ahuntsic. Comme dans la partie précédente, on aura un aperçu des éléments de solution 1^0 à partir des réponses données au questionnaire sondage, lequel, pour cette partie, comportait deux questions ouvertes appelant des commentaires écrits, et 2^0 à partir des commentaires formulés verbalement lors des rencontres qui ont eu lieu.

Il est sans doute pertinent de rappeler que la perspective dans laquelle était construit le questionnaire-sondage, de même que les consignes données lors des rencontres, en ce qui a trait à la partie des solutions, visait à évaluer 1^0 ce que chacun et chacune se sent prêt à faire, personnellement, dans un avenir rapproché, dans le cadre des moyens dont il ou elle dispose présentement (énergies disponibles dans le milieu, implication personnelle) et, 2o quels sont les moyens supplémentaires que l'on souhaiterait voir mis en place pour être en mesure d'intervenir encore plus efficacement, par rapport au problème des difficultés d'apprentissage (ressources additionnelles et mesures d'appui souhaitées).

Malgré se lourdeur, cette approche consultative auprès de toutes les composantes paraissait s'imposer d'autant plus dans l'actuel contexte de coupures, d'augmentation de charge de travail et de diminution des salaires. Il semblait en effet impensable de demander aux gens de quelque composante qu'ils proviennent d'en faire plus qu'ils n'en font maintenant, au nom d'une soi-disant expertise de la situation qui ne les aurait pas impliqués et qui aurait résulté en une série de recommandations théoriquement intéressantes mais ayant peu de lien avec leur vécu quotidien.

Comme il allait de soi qu'un tel dossier entraîne des changements dans le milieu, il paraissait donc normal de mettre à profit l'immense bassin des ressources humaines disponibles au Collège, afin de bien saisir dans quel sens les changements devaient s'opérer pour susciter l'adhésion des personnes concernées et s'avérer rentables pour tout le monde. Avoir procédé autrement eût été gaspiller l'occasion de mettre à profit les forces vives du milieu pour la résolution de ses propres problèmes.

Ce type de démarche avait en outre le mérite d'être stimulante pour ceux et celles qui y participaient, et maximisait, de par l'implication des personnes approchées, les chances de renvoyer au milieu une image vivante de lui-même qui entraînerait, autant que possible, une vision claire et cohérente des changements qui s'imposent, des énergies disponibles pour le faire ainsi que des moyens à prendre pour les réaliser.

Il est à souhaiter que la moisson d'idées ainsi recueillies et maintenant rendues au milieu par le biais de ce rapport contribue au dynamisme de celui-ci et à l'élaboration de solutions qui feraient en sorte qu'Ahuntsic devienne de plus en plus ce milieu que nous rêvons tous qu'il soit, c'est-à-dire un milieu éducatif de qualité où il fait bon apprendre et vivre.

Les éléments de solution dont on prendra connaissance dans la partie qui suit ont été émis dans un climat d'échange "ad lib", où chacun et chacune y allait de son idée, comme bon lui semblait, dans une ambience de "brainstorming" où l'essentiel était de générer le plus d'idées possible et non pas de les critiquer. Ces idées n'engagent donc que les personnes qui les ont émises.

Compte tenu de cette approche il y a intérêt à lire la partie qui suit un peu comme on écouterait quelqu'un réfléchir à voix haute à propos d'un problème...

Ce que pensent les intervenants et les intervenantes à propos des solutions à apporter au problème des difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes qui fréquentent le collège Ahuntsic

I- Groupe des professionnel-le-s et du personnel de soutien des Services de consultation

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des solutions)

Avertissement: On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté au personnel professionnel et au personnel de soutien des Services de consultation, en ce qui a trait au volet des solutions. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants qui ont coché l'une ou l'autre des réponses possibles. A cause du très petit nombre de répondants, les pourcentages doivent être interprétés avec beaucoup de circonspection. Une seule réponse en plus ou en moins, en effet, fait varier le pourcentage de 7.7%, ce qui est considérable.

Total des répondants et répondantes chez les professionnels, professionnelles et membres du personnel de soutien des Services de consultation: **13***

* Etant donné le petit nombre de répondants et de répondantes, voici les fréquences auxquelles correspondent les pourcentages:

%	Fréquences	%	Fréquences
100.0%	13 répondant-e-s	46.2%	6 répondant-e-s
92.3%	12 "	38.5%	5 "
84.6%	11 "	30.8%	4 "
76.9%	10 "	23.1%	3 "
69.2%	9 "	15.4%	2 "
61.5%	8 "	7.7%	1 répondant-e
53.8%	7 "		

Note: On trouvera un aperçu des points saillants des réponses à cette partie du questionnaire, juste après le relevé des pourcentages pour chacun des items en page 106.

_____(Début du texte du questionnaire)_____

III. Interventions possibles

Vous trouverez ci-dessous une liste d'interventions possibles reliées à l'aide à l'apprentissage **En tenant compte de vos disponibilités réelles** pour la session Automne 87 ainsi que pour la session Hiver 88, indiquez à laquelle ou auxquelles de ces interventions vous **seriez prêt-e à consacrer du temps et de l'énergie** (ou à continuer à le faire si vous le faites déjà) Lisez d'abord la liste au complet (elle comporte quatre thèmes) puis indiquez entre une (1) et cinq (5) possibilités d'intervention en cochant l'énoncé correspondant à l'intervention ou aux interventions dans lesquelles vous seriez prêt-e à vous impliquer l'an prochain

Note Le fait de cocher un ou des énoncés **ne vous engage aucunement à réaliser cette (ces) intervention(s)** Il s'agit plutôt ici d'une question indicative visant à sonder quelles sont les énergies disponibles, dans un avenir rapproché, et autour de quels types d'interventions elles s'organiseraient le plus facilement.

1. Interventions préventives

1.1	Participer à l'organisation d'un accueil pour les nouveaux-velles étudiant-e-s en collaboration avec les professeurs des différents départements (prévoir le type de rencontre, le déroulement, les activités, etc).	61.5%
1.2	Mettre sur pied et offrir des ateliers visant à initier les étudiant-e-s à une méthode de planification d'un horaire de travail et d'un échéancier.	30.8%
1.3	Collaborer à une opération qui aurait pour but de sensibiliser les étudiant-e-s aux exigences de leur programme de formation et de leur futur emploi (ou programme d'études universitaires) d'une manière telle qu'ils et elles saisissent l'importance du travail personnel à fournir pour réussir dans leurs cours.	46.2%
1.4	Initier les professeurs qui seraient intéressés à des outils d'intervention simples qu'ils et elles pourraient utiliser auprès de leurs étudiant-e-s en difficulté (méthode de relaxation, planification d'un échéancier, élaboration d'un horaire, etc.).	15.4%
1.5	Transmettre des données quantitatives aux professeurs ainsi qu'aux autres intervenant-e-s et à l'administration, à propos des étudiant-e-s en difficulté (abandons, échecs, ou toute autre statistique pertinente). Ces données pourraient être utilisées à diverses fins (prévention, dépistage, sensibilisation des nouveaux-velles étudiant-e-s aux exigences du programme dans lequel ils ou elles se retrouveront, formulation de politiques institutionnelles, etc.).	61.5%
1.6	Travailler au dépistage des étudiant-e-s en difficulté au moment de l'admission	53.8%

2. Aide directe aux étudiant-e-s en difficulté

2.1	Travailler à l'élaboration et à la mise en oeuvre de politiques ou de projets destinés à venir en aide aux étudiant-e-s en difficulté (au niveau du Service ou de l'institution)	23.1%
2.2	Offrir des rencontres individuelles ou en petits groupes aux étudiant-e-s en difficulté pour les aider à mieux cerner leur problème et à apporter les correctifs nécessaires. Effectuer le suivi approprié.	30.8%
2.3	Travailler à la conception d'instruments écrits et/ou audio-visuels qui pourraient être utilisés tant par les professeurs que par les professionnel-le-s de la consultation pour aider les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	7.7%
2.4	Voir à la diffusion d'instruments écrits et/ou audio-visuels qui pourraient être utilisés tant par les professeurs que par les professionnel-le-s de la consultation pour aider les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	23.1%

3. Réflexion entre intervenant-e-s et échange d'information

3.1	Familiariser les professeurs avec les services dispensés par mon Service et leur expliquer comment faire la référence d'étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage.	30.8%
3.2	Rencontrer, ad hoc, les professeurs enseignant aux étudiant-e-s que j'ai moi-même dépisté-e-s comme étant en difficulté d'apprentissage afin de développer une approche concertée auprès de ces étudiant-e-s (approche individuelle des professeurs ou approche auprès du département).	38.5%
3.3	Collaborer à l'organisation et/ou à l'animation d'un atelier portant sur les difficultés d'apprentissage, lors d'une journée pédagogique.	15.4%
3.4	Participer à une activité de perfectionnement touchant à la problématique des difficultés d'apprentissage (dépistage, interventions possibles, etc).	23.1%
3.5	Offrir, aux professeurs et aux autres intervenant-e-s du Collège, une activité de perfectionnement touchant à la problématique des difficultés d'apprentissage (dépistage, interventions possibles, etc).	7.7%

4. Recherche-action

4.1	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question du dépistage des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	46.2%
4.2	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle de l'intervention auprès des cas individuels	46.2%
4.3	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle des interventions possibles au plan institutionnel	7.7%

5. Autres interventions possibles

- Participation à une expérimentation d'approche auprès de programmes intégrés

IV. Quels sont les moyens qui vous supporteraient dans les initiatives que vous pourriez vouloir prendre par rapport aux difficultés d'apprentissage chez les étudiant-e-s (mesures administratives, données mises à votre disposition, outils d'intervention auxquels vous pourriez souhaiter être initié-e-s, ressources humaines et matérielles)? Utilisez le verso de la page si nécessaire

- Etablir des rencontres annuelles des professionnels de la consultation avec la direction (D.G., D.S.P., Coordonnateurs à l'enseignement, Directeur au Service des programmes, C.I.S.E.P., C.O., psychologue, A.P.I., Conseiller en placement, bibliothèque)

- Travail d'équipe.

- Du temps! Malgré les restrictions budgétaires reliées au Service d'I.S.E.P., il me ferait grand plaisir de participer au sein d'une équipe (psycho-orientation, par exemple) qui pourrait éventuellement enrichir mes connaissances afin de mieux répondre aux attentes et SOS des étudiants.

- Ressources humaines disponibles pour réaliser un projet pour étudiants en difficulté d'apprentissage.

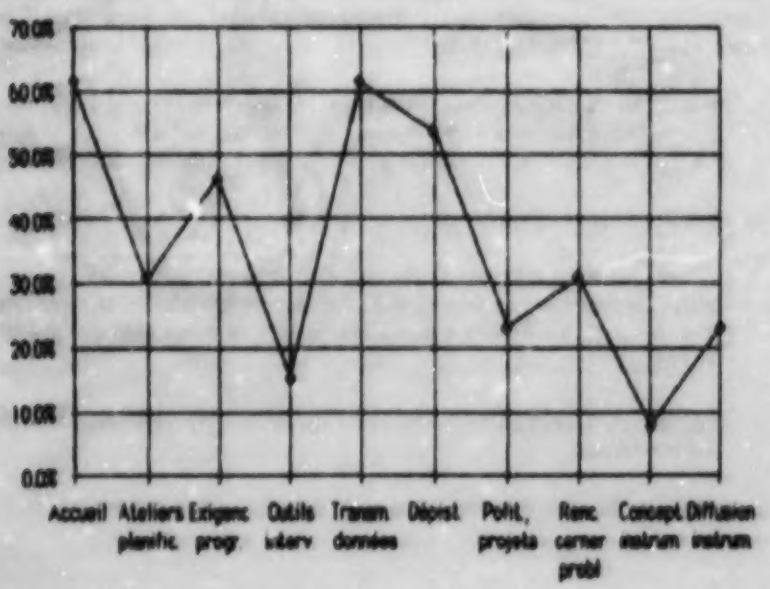
_____(Fin du texte du questionnaire et des réponses aux questions ouvertes)_____

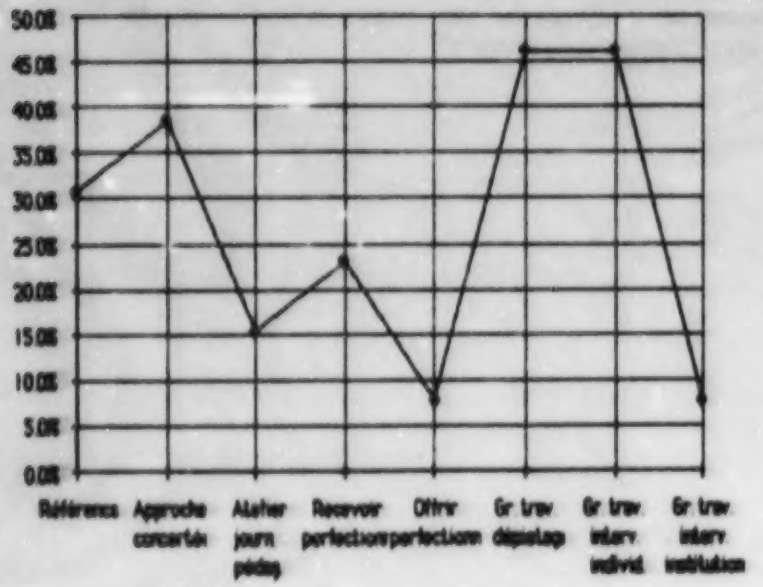
Pour plus de commodité, les représentations graphiques des réponses à chacun des items ont été regroupées sur la page qui suit, dans le cadre de la partie intitulée "Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire"

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Graphique 13: Réponses en pourcentage des professionnels, professionnelles et des membres du personnel de soutien aux items dont il est fait état ci-dessus

(A noter que la grille des pourcentage placés en ordonnée est différente d'un tableau à l'autre)





Items choisis par près de 50% des répondants et répondantes:

Participer à l'organisation d'un accueil	61.5%
Transmettre des données quantitatives au sujet des étudiants et étudiantes en difficulté	61.5%
Travailler au dépistage au moment de l'admission	53.8%
Collaborer à une opération pour sensibiliser les étudiants et les étudiantes aux exigences du programme	46.2%
S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question du dépistage des étudiants et étudiantes en difficulté	46.2%
S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à des interventions au plan individuel	46.2%

B) Synthèse des hypothèses de solution soulevées lors de la rencontre avec les professionnels, les professionnelles et les membres du personnel de soutien des Services de consultation

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des solutions aux difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec le personnel professionnel et le personnel de soutien des Services de consultation, pourraient se résumer de la façon suivante:

- **Recrutement, information au secondaire**

  Elaborer une meilleure documentation destinée au secondaire.

- **Dépistage**

  Emettre un bulletin de mi-session (utile pour la prise de conscience des étudiants et des étudiantes, par rapport à l'effort à fournir, et pour le dépistage également).

- **Acquisition d'une méthode de travail**

  Mettre sur pied un cours institutionnel sur les Méthodes de travail intellectuel

- **Motivation**

  Que le Service de placement rencontre les étudiants plus tôt qu'il ne le fait maintenant, c'est-à-dire avant la dernière année (facteur de motivation relié à la perspective d'emploi).

  Instaurer un tronc commun en Communications Graphiques (orientation progressive et plus éclairée)

- **Encadrement**

  Expérimenter une approche par programme, qui s'étendrait sur toute la durée du cegep.

  Prévoir un séminaire de synthèse à la fin des programmes professionnels.

  Prévoir des ressources humaines additionnelles afin d'assurer un meilleur suivi, mais il y a nécessité d'indiquer qui va intervenir et comment, afin de ne pas faire uniquement un travail à la pièce.

  Créer un lieu, voire un Service identifié clairement comme étant un Service d'aide à l'apprentissage.

  Réexaminer le projet "Centre d'écoute" qui avait été déposé il y a quelques années par un groupe de travail.

  Faire en sorte qu'il y ait plus de relations (concertation) entre les intervenants et intervenantes rencontrant un même étudiant.

  Prendre pour acquis qu'il y aura des solutions d'ensemble, et d'autres solutions qui seront particulières ou moléculaires (adeptées à un programme particulier).

- **Concertation, support aux intervenants et intervenantes**

  Prévoir une personne-ressource attitrée à l'aide pédagogique aux professeurs.

  Systématiser davantage la présence du personnel de soutien dans les rencontres de concertation, afin qu'ils et elles fassent part de leur point de vue concernant les améliorations à apporter aux pratiques et au système.

II- Groupe des administrateurs et administratrices des Services pédagogiques

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des solutions)

Avertissement: On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté aux administrateurs et aux administratrices, en ce qui a trait au volet des solutions. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants qui ont coché l'une ou l'autre des réponses possibles. A cause du très petit nombre de répondants, les pourcentages doivent être interprétés avec beaucoup de circonspection. Une seule réponse en plus ou en moins, en effet, fait varier le pourcentage de 14.3%, ce qui est énorme.

Total des répondants et répondantes parmi les administrateurs et administratrices des Services pédagogiques: 7*

* Etant donné le petit nombre de répondants et de répondantes, voici les fréquences auxquelles correspondent les pourcentages:

%	Fréquences
100.0%	7 répondant-e-s
85.7%	6 "
71.4%	5 "
57.1%	4 "
42.9%	3 "
28.6%	2 "
14.3%	1 répondant-e

Note: On trouvera <u>un aperçu des points saillants</u> des réponses à cette partie du questionnaire en page 113.

_____(Début du texte du questionnaire)_____

III. Interventions possibles

Vous trouverez ci-dessous une liste d'interventions possibles reliées à l'aide à l'apprentissage. **En tenant compte des interventions que vous jugez prioritaires ainsi que de leur faisabilité**, lesquelles de ces interventions seriez-vous prêt-e à soutenir et à encourager activement pour l'année qui vient? ("encourager activement" signifie que vous seriez prêt-e à poser des gestes concrets tels que collaboration avec d'autres membres du personnel sur les interventions retenues, défense de ces interventions en Régie pédagogique ou en Régie administrative, demande de budgets supplémentaires pour ajout de personnel ou encore libérations de personnel pour travailler à ces interventions et remplacement du personnel libéré, mesures administratives, demandes de subventions, etc.)

Lisez d'abord la liste au complet (elle comporte quatre thèmes) puis indiquez entre une (1) et cinq (5) possibilités d'intervention en cochant l'énoncé correspondant à l'intervention ou aux interventions que vous seriez prêt-e à encourager activement l'an prochain.

Note: Le fait de cocher un ou des énoncés **ne vous engage aucunement à réaliser cette (ces) intervention(s)**. Il s'agit plutôt ici d'une question indicative visant à sonder quelles sont les énergies disponibles, dans un avenir rapproché, et autour de quels types d'interventions elles s'organiseraient le plus facilement.

1. Interventions préventives

1.1	Supporter les initiatives visant à s'assurer que les candidat-e-s connaissent bien les programmes auxquels ils-elles s'inscrivent (cela peut inclure des initiatives genre "visite de département")	42.9%
1.2	Mettre sur pied un ensemble de moyens de dépistage auprès des nouveaux-velles étudiant-e-s (tests de Français et de Mathématiques et autres indicateurs: provenance, motifs pour s'inscrire à un programme, etc.) permettant d'obtenir un "profil" du nouvel étudiant ou de la nouvelle étudiante	57.1%
1.3	Organiser un accueil qui rejoigne réellement les nouveaux-velles étudiant-e-s. Se préoccuper spécialement des nouveaux-velles qui viennent de l'extérieur de Montréal. Leur offrir un support particulier et adapté à leurs besoins.	42.9%
1.4	Mettre sur pied une activité institutionnelle (atelier ou cours d'appoint) visant à initier les nouveaux-velles étudiant-e-s aux méthodes de travail intellectuel	57.1%
1.5	Modifier la grille-horaire pour tenir compte des étudiant-e-s qui ont des emplois de fin de semaine et de ceux et celles qui viennent de l'extérieur	28.6%
1.6	Adopter des mesures ou formuler des directives qui auraient pour effet de rendre absolus certains préalables (refuser, par exemple, l'inscription simultanée à deux ou plusieurs cours d'une même séquence qui devraient normalement être suivis et réussis l'un après l'autre)	0.0%

2. Interventions relatives à l'aide directe aux étudiant-e-s en difficulté

2.1	Trouver des solutions administratives permettant de réduire le nombre d'étudiant-e-s par professeur dans les disciplines où l'on retrouve des groupes excédent trente (30), trente-cinq (35), et même quarante (40) étudiant-e-s et plus, dans le but de permettre aux professeurs d'effectuer un meilleur suivi	14.3%
2.2	Repenser l'aménagement des locaux en fonction de conditions facilitantes pour l'apprentissage et l'encadrement des étudiant-e-s (prévoir des lieux d'étude et de travail à l'usage des étudiant-e-s qui désirent travailler au Collège, revoir l'aménagement des bureaux des professeurs afin que soient favorisées les rencontres individuelles avec les étudiant-e-s en difficulté, etc)	57.1%
2.3	Evaluer l'état de vieillissement des équipements pour l'enseignement de certaines disciplines, trouver des solutions administratives permettant de procéder aux remplacements qui s'imposent concernant le matériel pédagogique fourni aux professeurs et aux étudiant-e-s	14.3%
2.4	Repenser une politique d'incitation et d'appui aux initiatives pédagogiques visant à prévenir les difficultés d'apprentissage ou à aider les étudiant-e-s qui en éprouvent déjà (dégagement de budgets, libération de profs ou d'autres membres du personnel, etc.)	57.1%
2.5	Systématiser l'offre de cours d'appoint en Français et en Mathématiques (et dans d'autres disciplines, si nécessaire) destinés aux étudiant-e-s n'ayant pas les acquis nécessaires pour aborder les cours de niveau collégial prévus à leur programme. Concevoir certains de ces cours pour qu'ils s'adressent spécifiquement à la clientèle allophone	42.9%

3. Réflexion entre intervenant-e-s et échange d'informations

3.1	Systématiser l'information relative aux difficultés d'apprentissage et organiser sa diffusion auprès des intervenant-e-s concerné-e-s (par ex: relevé des abandons échecs et notes faibles, par programme, à chaque session)	57.1%
3.2	Favoriser la mise sur pied d'activités susceptibles d'intéresser les professeurs et les autres intervenant-e-s, et portant sur des thématiques particulières en rapport avec les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	57.1%
3.3	Repenser certaines conditions matérielles et organisationnelles (locaux, horaires, impression et diffusion de données, etc) susceptibles de favoriser l'échange d'informations et d'idées entre les différent-e-s intervenant-e-s qui ont à voir avec les étudiant-e-s d'un programme donné	14.3%

4. Recherche-action

4.1	Collaborer à un groupe de travail qui s'intéresserait à la question du dépistage des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	14.3%
4.2	Collaborer à un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle de l'intervention auprès des cas individuels	0.0%
4.3	Collaborer à un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle des interventions possibles au plan institutionnel	71.4%

5. Autres interventions possibles

- Recrutement et information scolaire.
- Structures de concertation des divers intervenants (professeurs notamment) auprès des mêmes étudiants

IV. Quelles sont les conditions qui vous supporteraient dans les initiatives que vous pourriez vouloir prendre par rapport à la question des difficultés d'apprentissage chez les étudiant-e-s (type de collaboration souhaité, données mises à votre disposition, outils d'intervention auxquels vous pourriez vouloir être initié-e-s, ressources humaines et matérielles)? Spécifiez les conditions et utilisez le verso de la page si nécessaire.

- Développement d'un consensus au Collège sur les causes des difficultés et les meilleures voies d'intervention.
- Consensus le plus large possible (profs-administration-PNE) sur les objectifs et les moyens.

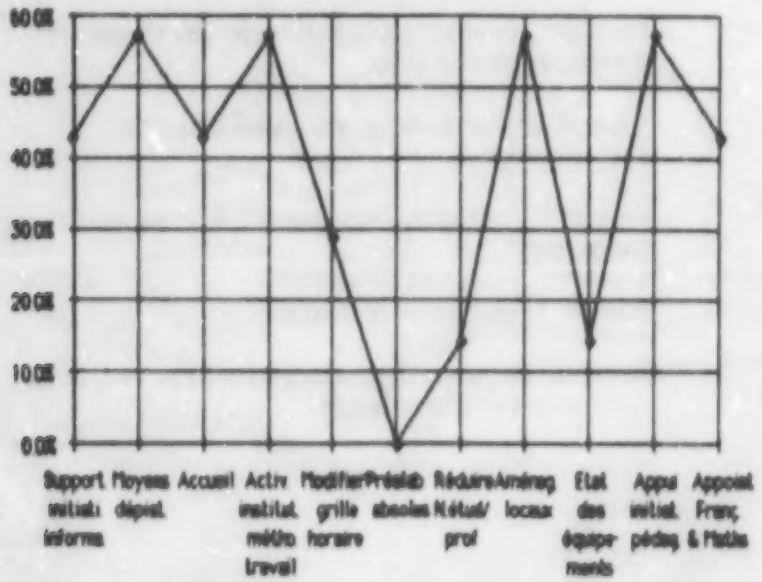
_____(Fin du texte du questionnaire et des réponses aux questions ouvertes)_____

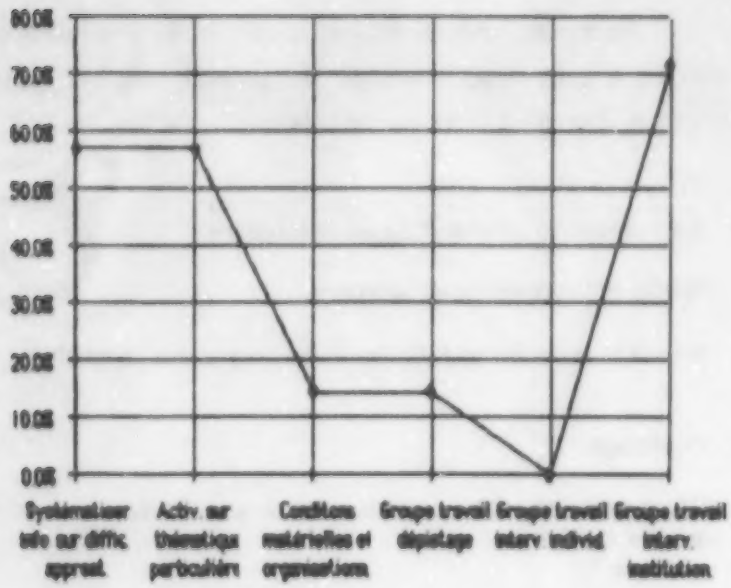
Pour plus de commodité, les représentations graphiques des réponses à chacun des items ont été regroupées sur la page qui suit, dans le cadre de la partie intitulée "Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire"

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Graphique 14: Réponses en pourcentage des administrateurs et des administratrices aux items dont il est fait état ci-dessus

(A noter que la grille des pourcentages placés en ordonnée est différente d'un tableau à l'autre)





Items choisis par plus de 50% des répondants et répondantes:

S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à des interventions au plan institutionnel	71.4%
Favoriser la mise sur pied d'activités portant sur des thématiques particulières •	57.1%
Systématiser l'information relative aux difficultés d'apprentissage	57.1%
Repenser les politiques d'incitation et d'appui aux initiatives pédagogiques	57.1%
Repenser l'aménagement des locaux	57.1%
Mettre sur pied une activité institutionnelle portant sur les méthodes de travail intellectuel	57.1%
Mettre sur pied un ensemble de moyens de dépistage	57.1%

B) Synthèse des hypothèses de solution soulevées lors de la rencontre avec les administrateurs et administratrices des Services pédagogiques

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des solutions aux difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les administrateurs et les administratrices, pourraient se résumer de la façon suivante:

- **Recrutement, information au secondaire**

  Améliorer l'information au secondaire.

  Améliorer le marketing du Collège et des programmes particuliers.

- **Dépistage**

  Dépister ceux et celles qui réussissent ou échouent de justesse afin de leur fournir le support approprié.

- **Accueil**

  Prévoir un accueil au niveau du programme.

- **Encadrement**

  Expérimenter avec un ou deux programmes une approche par programme.

- **Concertation, support aux intervenants et intervenantes**

  Faire se rencontrer les professeurs enseignant aux mêmes étudiants.

  Consacrer des ressources à la mise sur pied des Coordinations de programme.

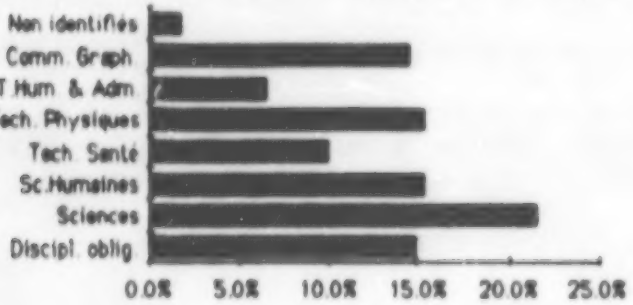
  Adopter des mesures qui contribueraient à développer chez les professeurs une identité de pédagogue. Favoriser le regroupement des professeurs autour de la fonction d'enseignant.

III- Groupe des professeurs et des professeures

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des solutions)

Nombre total des répondants et répondantes chez les professeurs et professeures, dans les vingt-cinq départements: **241** professeurs répartis comme suit:

Graphique 1:(reprise) Distribution, selon le **type de département**, des professeurs et professeures qui ont été rencontrés.



Disciplines obligatoires:	Départements de Français, Philo et Education Physique
Sciences:	Départements de Biologie, Chimie, Physique et Mathématiques
Sc. Humaines:	Départements de Sciences sociales, Histoire-Géographie, Humanités
Techniques de la Santé:	Electrophysiologie médicale et Médecine Nucléaire, Radiologie, Archives médicales
Techniques Physiques:	Electrotechnique, Génie civil, Matières plastiques, Mécanique du bâtiment, Informatique
Techniques Hum. et Adm.:	Techniques auxiliaires de la justice, Techniques administratives
Communications Graph.:	Graphisme, Photolithographie, Photomécanique, Typographie, Impression

Note: On remarquera que deux départements ont été regroupés de façon inhabituelle: Informatique et Archives médicales. La raison en est simple, c'est que le type de problèmes soulevés ainsi la "culture départementale" paraissent s'apparenter davantage aux groupes respectifs de Techniques physiques et de Techniques de la Santé qu'aux groupes de programmes avec lesquels ils se retrouvent officiellement regroupés dans l'annuaire de la DGEC.

On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté aux professeurs et aux professeures, en ce qui a trait au volet des solutions. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants et répondantes qui ont coché l'une ou l'autre des réponses possibles.

On trouvera également un aperçu des points saillants des réponses à cette partie du questionnaire en page 131.

_____(Début du texte du questionnaire)_____

III. Interventions possibles

Vous trouverez ci-dessous une liste d'interventions possibles reliées à l'aide à l'apprentissage. **En tenant compte de vos disponibilités réelles** pour la session Automne '87 ainsi que pour la session Hiver '88, indiquez à laquelle ou auxquelles de ces interventions **vous seriez prêt-e à consacrer du temps et de l'énergie** (ou à continuer à le faire si vous le faites déjà). Lisez d'abord la liste au complet (elle comporte quatre thèmes) puis indiquez entre une (1) et cinq (5) possibilités d'intervention en cochant l'énoncé correspondant à l'intervention ou aux interventions dans lesquelles vous seriez prêt-e à vous impliquer l'an prochain.

Note: Le fait de cocher un ou des énoncés **ne vous engage aucunement à réaliser cette (ces) intervention(s)**. Il s'agit plutôt ici d'une question indicative visant à sonder quelles sont les énergies disponibles, dans un avenir rapproché, et autour de quels types d'intervention elles s'organiseraient le plus facilement.

1. Interventions préventives

1.1	Participer à l'organisation d'un accueil pour les nouveaux-velles étudiant-e-s (prévoir le type de rencontre, le déroulement, les activités, etc)	44.2%
1.2	Consacrer une heure ou deux, en début de session, pour initier les étudiant-e-s à une méthode de planification d'un horaire de travail et d'un échéancier	40.8%
1.3	Consacrer du temps, en début de session, pour expliquer à fond les exigences et le plan de cours de même que le rapport existant entre le cours et l'ensemble du programme de formation (utilité du cours)	65.4%
1.4	Initier les étudiant-e-s à une méthode de relaxation simple qu'ils et elles pourraient utiliser lors des examens, pour contrôler leur stress	20.0%

2. Aide directe aux étudiant-e-s en difficulté

2.1	Travailler à l'élaboration et à la mise en oeuvre de politiques ou de projets destinés à venir en aide aux étudiant-e-s en difficulté (au niveau départemental, interdépartemental ou institutionnel)	27.1%
2.2	Offrir, sur une base individuelle, une période de disponibilité clairement prévue à l'horaire destinée spécifiquement aux étudiant-e-s en difficulté dans mes cours	58.3%

2.3	Offrir, dans le cadre d'une formule structurée genre tutorat, qui impliquerait plusieurs professeurs du département, une période de disponibilité clairement prévue à l'horaire, destinée spécifiquement aux étudiant-e-s en difficulté dans mes cours	32.9%
2.4	Offrir régulièrement (une demi-heure ou une heure/semaine) du rattrapage des notions manquantes de niveau secondaire, pour des étudiant-e-s en difficulté (individuellement ou en petit groupe)	14.2%
2.5	Pénaliser pour les fautes de français écrit et encourager leur correction	38.3%
2.6	En cours de session, convoquer systématiquement à une rencontre les étudiant-e-s présentant des risques d'échec ou d'abandon pour essayer de faire le point avec eux sur leur situation	51.7%
2.7	Mettre sur pied une formule d'entraide entre les étudiant-e-s, fort-e-s et faibles, au profit des étudiant-e-s en difficulté et en superviser le déroulement	22.5%

3. Réflexion entre professeurs et échange d'information

3.1	Rencontrer une ou deux fois/session des professeurs d'autres départements enseignant à mes étudiant-e-s afin d'échanger sur des sujets tels que: cas-problèmes, pratiques pédagogiques, méthodes d'évaluation, répartition des travaux et examens, etc	40.0%
3.2	Rencontrer, ad hoc, les autres professeurs enseignant aux étudiant-e-s que j'ai moi-même dépisté-e-s dans mes groupes comme étant en difficulté d'apprentissage afin de développer une approche concertée auprès de ces étudiant-e-s	36.2%
3.3	M'occuper d'organiser et d'animer une réunion départementale sur le thème de l'aide à l'apprentissage	10.0%
3.4	Collaborer à l'organisation et/ou à l'animation d'un atelier portant sur les difficultés d'apprentissage, lors d'une journée pédagogique	11.7%
3.5	Participer à une activité de perfectionnement touchant à la problématique des difficultés d'apprentissage (dépistage, interventions possibles, etc)	22.3%

4. Recherche-action

4.1	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question du dépistage des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage	13.7%
4.2	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle de l'intervention auprès des cas individuels	17.1%
4.3	M'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question des difficultés d'apprentissage sous l'angle des interventions possibles au plan institutionnel	11.7%

5. Autres interventions possibles

(le chiffre entre parenthèses indique le nombre de commentaires rejoignant en tout ou en partie l'énoncé)

Réseau (2 commentaires)

Regrouper les professeurs par programme pour combattre l'isolement et l'incohérence. (1)

Instaurer de meilleurs contacts entre les professionnels et les professeurs. (1)

Recrutement, sélection (12 commentaires)

Faire en sorte que la sélection soit plus sévère. S'assurer que les étudiants ont les préalables, ainsi que les acquis de formation fondamentale. Faire passer un examen de français. (9)

Organiser une bonne publicité au secondaire à propos des programmes que nous dispensons. (1)

Informer les étudiants des taux d'échecs au cegep. Diffuser de l'information et des statistiques concernant les emplois occupés par les personnes ayant entre 18 et 23 ans et qui n'ont pas de D.E.C. (2)

Accueil (2 commentaires)

Accueil en début d'année. (1)

Qu'un effort soit fait, de la part du Collège, pour faciliter l'intégration efficace des étudiants étrangers. (1)

Organisation pédagogique (8 commentaires)

Concevoir une séquence de cours mieux intégrée au point de vue de la méthode suivie, des objectifs, du mode d'évaluation. Cette séquence programmée d'apprentissage permettrait aux étudiants et aux étudiantes de voir les progrès accomplis. (1)

Mise en place d'un système d'encouragement, genre concours, premier prix, etc. (1)

Avoir des normes d'évaluation particulières pour certains étudiants potentiellement "décrocheurs" (échapper aux normes d'évaluation de la matière) afin de les récupérer. (1)

Alléger les sessions en terme d'heures tout en augmentant le nombre de sessions. (1)

Prévoir des stages d'initiation à différents programmes, en première session et reporter le choix d'un programme seulement à la deuxième session. (1)

Procéder à la révision des programmes en fonction des connaissances formelles nécessaires (Maths, Physique) avant d'aborder les cours de spécialité. (1)

Concevoir des cours spéciaux pour ceux qui ont de la difficulté mais qui veulent absolument continuer (1)

Faire circuler les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints au niveau secondaire et ceux qui doivent être atteints au niveau collégial afin de développer une meilleure coordination entre les deux niveaux. (1)

Cours d'appoint, rattrapage (26 commentaires)

Mettre sur pied des programmes accélérés de rattrapage ou des cours d'appoint en collaboration avec les départements. (6)

Prévoir une structure d'accueil pour les minorités culturelles (par ex. classe d'accueil afin de leur expliquer ce qu'est le cegep). (2)

Travailler sur le développement de la relation de cause à effet et le concept de temporalité. (1)

Planifier des interventions dès la première session. (1)

Que pour ce qui concerne les difficultés d'apprentissage découlant des faiblesses de la pensée logique, les professeurs de Philo et de Français soient concernés conjointement par le cas des élèves impliqués. (1)

Prévoir des cours de français spécieux pour les étudiants et les étudiantes des minorités culturelles. (1)

Prévoir des cours de rattrapage linguistique, de français écrit. (5)

Prévoir des cours de français correctif à l'aide d'un ordinateur. (1)

Mettre sur pied un centre d'aide à l'apprentissage en français. (2)

Offrir des cours de méthodologie aux étudiants qui arrivent du secondaire qui leur apprendraient comment s'organiser, comment prendre des notes de cours, comment étudier à la maison, comment utiliser les sources de renseignement mises à leur disposition, etc. (5)

Obliger les étudiants en difficulté à participer à des cours de rattrapage. (1)

Développement du sentiment d'appartenance (12 commentaires)

Créer des lieux d'appartenance (cela implique des locaux réservés à cette fin) pour les étudiants et étudiantes des différents programmes. (4)

Offrir aux étudiants des lieux de travail ainsi que des outils mis à leur disposition: téléphone, calculatrice, classeurs. (1)

Apporter un soutien aux "parascos" qui permettent aux étudiants de se rencontrer. (1)

Créer au Collège des lieux physiques qui permettent aux étudiants d'une même concentration ou spécialité de se retrouver. (1)

Créer des espaces verts autour du Collège avec des emplacements sportifs (tennis, balle-molle) pour une meilleure vie étudiante. (1)

Prévoir plus de temps libres le jour pour faire des activités comme dans les High-Schools aux Etats-Unis. Les étudiants doivent s'identifier à leur Collège et participer plus activement à la communauté collégiale. (1)

Hiérarchiser les étudiants dans les classes: président, vice-président, équipes organisées. (1)

Développer le sentiment d'appartenance au niveau du programme. (1)

Regrouper les étudiants d'un même groupe dans les mêmes locaux afin de favoriser un sentiment d'appartenance. (1)

Offre d'un support personnalisé (15 commentaires)

Mettre sur pied des activités visant l'acquisition d'une méthodologie de travail intellectuel pour les étudiants et les étudiantes qui en éprouveraient le besoin. (1)

Poursuivre l'offre d'activités portant sur le stress, organisées par le Service d'orientation et de psychologie. (1)

Discuter avec l'étudiant pour connaître les causes de son échec et le stimuler si c'est seulement dû à un manque de motivation. (1)

Faire quelque chose pour améliorer le contact avec les étudiants des groupes ethniques. (1)

Organiser une ou des rencontres d'un groupe de professeurs intéressés avec un groupe d'étudiants en difficulté. (2)

Apprendre et utiliser avec les étudiants des techniques de relaxation. (1)

Mettre de l'avant la pratique de la "porte ouverte", qui fait en sorte que le professeur se dit disponible à aider personnellement les étudiants en difficulté d'apprentissage. Il faudrait que les professeurs eux-mêmes, de même que les APIs, publicisent cette offre d'aide, mais l'étudiant devrait également faire un pas pour utiliser cette aide qui lui est disponible. (1)

Devenir, en tant que professeur une personne-ressource qui peut orienter l'étudiant vers les moyens susceptibles de lui venir en aide quand il est en difficulté. (1)

Devenir un intermédiaire entre un professeur et un étudiant en difficulté. (1)

Utiliser les ressources d'étudiants plus forts pour intervenir auprès des étudiants en difficulté. (1)

Favoriser les contacts personnalisés avec les étudiants dans une relation d'encadrement et d'éducation. (2)

Consacrer 15 minutes, après la correction du premier examen, pour qu'une personne du Service d'orientation et de psychologie vienne expliquer les services qui sont offerts à cet endroit. (1)

Faire en sorte que les professeurs concernés rencontrent les étudiants "Articles 33". (1)

Contrôles, exams (1 commentaire)

Contrôles plus fréquents pour les étudiants de 1ère année. (1)

Pratiques pédagogiques (19 commentaires)

Pratiquer l'écoute active, trouver comment motiver les étudiants et les étudiantes, acquérir des outils à cet effet. (1)

Faire travailler les étudiants par petites équipes d'environ 4 personnes: cela favoriserait le sentiment d'appartenance. (1)

Augmenter le nombre des évaluations et les corriger plus rapidement. (2)

Intégrer théorie et laboratoires. (1)

Offrir plus d'encadrement, insister sur la présence en classe et dire pourquoi c'est important. (1)

Obliger les étudiants faibles à venir nous rencontrer en classe et au bureau. (1)

Poser des questions qui suscitent des réponses (échange professeur-étudiants). (1)

Considérer la salle de classe comme étant le lieu de l'intervention fondamentale. Y développer une pédagogie mettant en évidence la cohérence de l'ensemble des sujets étudiés et la pertinence des apprentissages (motivation et esprit de synthèse). (1)

Afficher des heures de disponibilité claires. (1)

Donner des cours structurés et conformes au plan de cours. (1)

Faire fréquemment allusion au futur (les connaissances dont les étudiants auront besoin une fois sur le marché du travail). (1)

Donner des cours motivants (exemples pratiques et pertinents, etc.). (1)

Concevoir des notes de cours concises et agréables à lire, etc. (1)

Se préoccuper de prévention. (1)

Organiser des conférences, des expositions techniques ainsi que des visites industrielles accessibles aux étudiants d'Electrotechnique dès la 1ère session de manière à favoriser leur vision de ce que peut être une carrière en Electrotechnique, afin d'améliorer leur motivation, ce qui amènerait une plus grande participation aux études et aux travaux requis pour réussir le cours. (1)

Jouer notre rôle de professeur qui consiste à ajuster la matière à donner au niveau de l'étudiant. Cela exige une certaine flexibilité par rapport au programme tout en assurant une formation de base adéquate. (1)

Prévoir des stages en industrie. (1)

Créer et utiliser des documents audio-visuels adaptés aux cours de niveau collégial. (1)

Dépistage (22 commentaires)

Dépister les cas-problèmes le plus tôt possible et faire quelque chose afin d'a es étudiants à identifier leurs difficultés d'apprentissage (faire réellement quelque chose pou x ou alors leur suggérer de s'orienter ailleurs). Informer les professeurs à propos des étudiants et des étudiantes pouvant présenter des problèmes d'apprentissage (1)

Etablir un système de dépistage et d'identification des étudiants en difficulté, les référer aux ressources pertinentes après avoir bien déterminé la nature de leurs difficultés (voir à proposer la bonne solution: tutorat ou aide psychologique) (1)

Fournir aux professeurs les résultats de l'étudiant ou de l'étudiante au secondaire (par exemple, en Français). Fournir également la moyenne de la classe, le rang dans le groupe de Sec V, l'école d'où ils proviennent, etc.). (13)

Utiliser des tests de dépistage au moment de l'admission au cegep. (2)

Chercher à s'informer sur des données telles que: les heures de travail à l'extérieur, le lieu de résidence (chez les parents, seul, en groupe avec des amis?). (1)

Etre mis au courant, au moins une fois par année, des différents moyens mis à notre disposition pour dépister et corriger les difficultés des étudiants. (1)

Utiliser l'examen oral. Cela permet de détecter les difficultés au niveau de la formulation, de l'articulation mentale, de la gêne, du contrôle de soi-même, etc. Cet examen est très révélateur et formateur. J'ai développé cet outil depuis 15 ans d'enseignement. Les étudiants adorent cela. J'aimerais pouvoir faire profiter d'autres professeurs de cette méthode. (1)

Obtenir les taux d'échecs de la première année du Collégial comparativement à ceux du secondaire V, pour les cours de sciences, particulièrement. (1)

Obtenir plus de renseignements concernant l'étudiant ou l'étudiante de première session (résultats académiques, santé, renseignements familiaux, etc.). (1)

IV. Quels sont les moyens qui vous supporteraient dans les initiatives que vous pourriez vouloir prendre par rapport aux difficultés d'apprentissage chez les étudiant-e-s (mesures administratives, données mises à votre disposition, outils d'intervention auxquels vous pourriez souhaiter être initié-e-s, ressources humaines et matérielles)? Utilisez le verso de la page si nécessaire.

Horaire (8 commentaires)

En plus d'indiquer les heures de cours à l'horaire de l'étudiant ou de l'étudiante, indiquer aussi les heures prévues au 3e chiffre de la pondération (travail personnel). (1)

Organiser des périodes d'étude obligatoires et de disponibilité au cegep, en-dehors des heures de cours. (1)

Forcer les étudiants qui abandonnent à remplacer les périodes de temps ainsi libérées par des cours de méthodologie du travail, et non pas les encourager à ne rien faire ou à travailler davantage dans un emploi, en-dehors du cegep. (1)

Eliminer les cours à 8 heures du matin. (1)

Eliminer les cours sur l'heure du dîner. (1)

Prévoir des horaires de cours décents pour les étudiants. (2)

Repenser l'horaire des étudiants et des professeurs en fonction des disponibilités mutuelles. (1)

Reconnaissance des personnels (2 commentaires)

Reconnaissance de la qualité du travail des trois groupes d'employés par l'administration. (1)

Promotion des enseignants qui s'impliquent dans leur milieu. Faire valoir leur crédibilité et leur utilité. (1)

Groupes de travail (3 commentaires)

Former une équipe multidisciplinaire administration-professeurs-PNE sur la question de l'évaluation des apprentissages et des enseignements. Un comité permanent de la D.S.P. (1)

Former un comité qui se pencherait sur les cas des classes où les taux d'échecs et d'abandons sont très élevés. Que les membres de ce comité rencontrent le professeur et les étudiants concernés afin de trouver une solution. (1)

Etablir une concertation étroite administration - personnel enseignant et professionnel afin d'élaborer un vaste plan d'action (c'est là la meilleure façon de régler le problème). L'administration devrait prendre conscience de l'ampleur du problème et les enseignants devraient cesser les affrontements politiques inutiles et collaborer à solutionner le seul véritable problème de l'éducation actuellement. (1)

Taille des groupes d'étudiants et d'étudiantes et autres facteurs reliés à la constitution des groupes (40 commentaires)

Réduire le nombre d'étudiants par classe. Cela permettrait un rapport beaucoup plus personnalisé et un meilleur suivi des étudiants. (24)

Constituer des groupes homogènes (âge, préparation, etc.) (1)

Conserver les mêmes étudiants durant deux sessions. Cela ferait 150 à 200 étudiants à connaître par année plutôt que par session. Plus un étudiant est faible, plus il a besoin de support et plus le lien affectif est important. (5)

Appartenance à un groupe pendant au moins une session (ensemble, le groupe suit les mêmes cours). (1)

Voir les étudiants plus d'heures par semaine, afin de mieux les connaître. (1)

Faire en sorte qu'un professeur soit titulaire d'un petit groupe d'étudiants et d'étudiantes (15 à 20) qui ne sont pas nécessairement en difficulté d'apprentissage. (4)

Instaurer une formule de tutorat (tuteur suivant l'étudiant durant tout le cours de son cheminement au cegep et faisant office de confident et de conseiller). (2)

Que les étudiants en difficulté soient regroupés en petits groupes. (1)

Parrainage d'étudiants durant leur formation. (1)

Support administratif demandé (54 commentaires)

Augmenter le nombre de professeurs. (1)

Reconnaître la nécessité d'avoir, au Collège, des conseillers pédagogiques à la disposition des professeurs. (1)

Augmenter le nombre d'aides pédagogiques individuels. (3)

Augmenter le nombre de psychologues (intervention auprès des étudiants en difficulté). (2)

Disposer d'un nombre suffisant de professionnels pour offrir une aide individualisée complémentaire à celle que l'on peut offrir comme professeur (APIs, psychologues, conseillers d'orientation). (2)

Prévoir une date d'abandon qui soit plus rapprochée du début de la session (env. 3^{e} semaine). (2)

Mettre à la disposition des secteurs "Sciences Pures" et "Sciences de la Santé" des ressources hors-normes permettant de mettre sur pied un système de Coordination de programme. (1)

Faire en sorte qu'il y ait plus d'implication de l'administration afin que le Collège dispose des ressources financières, matérielles et humaines nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité. (1)

Faire en sorte qu'il y ait plus de support de la part des administrateurs, se sentir moins loin d'eux au niveau strictement pédagogique. (1)

Pouvoir disposer de locaux plus adéquats: des bureaux où il n'y aurait pas trois profs en même temps pour recevoir les étudiants. De meilleures conditions matérielles contribueraient à améliorer l'intervention et la motivation des profs. (5)

Fournir des locaux adéquats. C'est difficile de se concentrer, compte tenu de la chaleur qu'il fait dans certains locaux. (1)

Faire en sorte que le dossier de l'aide à l'apprentissage soit un dossier permanent. (1)

Créer un climat de confiance entre les professeurs. (1)

Encourager une ambiance favorable chez les professeurs et chez les étudiants. (1)

Consentir un support financier pour l'organisation de fins de semaines intensives permettant d'améliorer le problème spécifique des étudiants, ou encore prévoir une session spéciale, etc. (1)

Faire l'acquisition d'ouvrages (dictionnaires, grammaires) qui pourraient être mis à la disposition des étudiants. (1)

Procéder à la décharge de certains professeurs qui pourraient se consacrer à différentes initiatives. (1)

Disposer de plus de temps pour les rencontres individuelles avec les étudiants (1)

L'administration doit tout d'abord investir de son temps et de son argent. (1)

Que l'administration prenne conscience d'un profond malaise qui persiste à travers le Collège. Qu'elle prenne conscience de la détérioration du climat avec ses employés, des échecs et abandons massifs des étudiants, de son rôle d'administrateur des fonds publics. Nous avons besoin de son aide réelle et sincère pour qu'ensemble nous réussissions à redonner au collège Ahuntsic sa vraie vocation: une éducation de qualité. (1)

Que l'administration tienne compte des recommandations du rapport qui doit être bientôt déposé concernant l'aide à l'apprentissage. (1)

Qu'il y ait un soutien tangible de l'administration aux initiatives des professeurs. (1)

Prévoir une augmentation de salaire pour les personnels. (1)

Diminuer la tâche d'enseignement afin de permettre aux professeurs de faire davantage de rencontres avec les étudiants, de recherches, de publications, etc.). (1)

Soutenir la création de matériel didactique. Donner aux professseurs les moyens pour créer des outils pédagogiques adaptés aux étudiants. Cela implique de décharger un professeur pour coordonner cette activité et/ou travailler dans un domaine précis. (2)

Fournir des équipements et des locaux plus adéquats que ceux dont nous disposons présentement. (4)

Disposer d'outils pédagogiques adéquats construits par et pour l'ensemble des professeurs d'un département. (2)

Disposer d'un budget permettant d'organiser des dîners-causerie avec d'anciens étudiants, occasionnellement. (1)

Pouvoir disposer d'un local à l'intérieur duquel on pourrait mettre sur pied une banque de données essentielles à notre enseignement (livres d'art, diapos, photos, revues de graphisme, illustrations, etc.). (1)

Diminution de la charge d'enseignement compensée par des heures de disponibilité obligatoires. (4)

Dégrever un ou deux professeurs afin d'apporter une aide pédagogique aux étudiants. Diminuer la charge des professeurs qui est présentement très lourde. (4)

Qu'il y ait un professeur, dans chaque département, qui serait affecté à un programme systématisé de tutorat et qui aurait une charge normale d'enseignement. (2)

Qu'il y ait plus de facilité pour imprimer des documents. (1)

Formation continue des personnels (15 commentaires)

Session de perfectionnement pour les APIs afin de leur permettre d'être plus que des aiguilleurs. (1)

Perfectionnement pour les professeurs avec un ou une spécialiste des difficultés d'apprentissage (session d'instrumentation). (3)

Produire un document nous indiquant comment intervenir auprès des étudiants (par ex: dans l'apprentissage d'une méthode de travail). (1)

Offrir aux professeurs des ateliers sur la relaxation. (2)

Prévoir qu'il y ait au Collège une personne-ressource que les professeurs pourraient contacter afin d'avoir des "trucs" pour savoir comment s'y prendre avec des étudiants en difficulté. (3)

Suivre une activité portant sur la formulation d'objectifs pédagogiques et des moyens pour les atteindre. (1)

Savoir quelle forme d'aide donner à un étudiant en difficulté d'apprentissage pour un maximum d'efficacité. (1)

En apprendre davantage sur les outils d'intervention auxquels les professeurs pourraient être initiés. S'assurer d'être dans la bonne voie sur le plan pédagogique. (1)

Trouver des moyens pour accroître la motivation, sachant que les étudiants possèdent déjà un intérêt marqué pour la carrière choisie. (1)

Acquérir des méthodes afin de mieux encadrer le travail des étudiants. (1)

Données d'information souhaitées (21 commentaires)

Avoir les noms des étudiants. (1)

Avoir accès à des statistiques régulièrement mises à jour à propos des taux d'échecs et d'abandons. (2)

Produire des rapports d'enquête pour connaître les causes des difficultés d'apprentissage. (4)

Faire rédiger un texte aux finissants et finissantes dans lequel ils et elles expliqueraient les raisons de leurs réussites, de leurs échecs et/ou de leurs abandons. Ces textes pourraient être reliés en cahiers et diffusés aux étudiants et étudiantes débutants. (1)

Avoir un portrait global du Collège vs celui des cegeps de la province. (1)

Pouvoir voir quelle est la situation de nos groupes dans l'ensemble. (1)

Faire connaître à tous et à toutes les objectifs des actions menées en regard de l'aide à l'apprentissage. Permettre à tous et à toutes de connaître ensuite le taux de réussite de ces actions (feedback entraînant la motivation). (1)

Porter les problèmes relatifs aux difficultés d'apprentissage à l'attention du plus grand nombre possible de professeurs. (1)

Obtenir des statistiques sur les taux d'échecs et d'abandons, par programme. (2)

Faire circuler dans le milieu des témoignages ou des commentaires concernant des cas difficiles (de difficulté d'apprentissage) qui ont été solutionnés avec succès. (1)

Pouvoir disposer des résultats de nos étudiants durant la session ou l'année précédente. (2)

Faire remplir par les étudiants un questionnaire d'évaluation du cours, et ce, à deux reprises (avant la date d'abandon, ainsi qu'à la fin de la session). Les résultats seraient disponibles uniquement au professeur. (1)

Faire une étude qui permettrait de connaître la relation qu'il peut y avoir entre certaines variables ayant trait à l'horaire (cours de 4h à 6h le vendredi; 6 heures des cours/jour; heure de dîner inexistante ou éloignée de l'heure de dîner normale, etc) et les chances de succès d'un étudiant dans un cours. Suite à cette étude, apporter les correctifs appropriés. (1)

Connaître davantage les attentes des étudiants face au professeur. (1)

Savoir lesquels de nos étudiants ont choisi le programme par 1er choix ou par 2e choix. (1)

Règlements pédagogiques (12 commentaires)

Mettre en application des règlements pédagogiques plus sévères concernant les échecs et les abandons. (2)

Que l'administration fasse sentir sa présence auprès des étudiants. Ils ont trop de liberté. (1)

Prévoir un cadre de discipline plus rigide. (1)

Mettre en application des règlements pédagogiques plus encadrants. (1)

Réinstaurer la présence obligatoire aux cours. (1)

Mettre en application des mesures administratives renforçant la présence aux cours. (1)

Trouver moyen d'exclure du Collège les éléments nuisibles (étudiants qui passent plus de 4 ans au Collège parce qu'ils sont non intéressés ou trop faibles). Ils sont une nuisance pour tous les autres. (1)

Etablir une politique de la langue au niveau du Collège. (4)

Concertation entre les intervenants et les intervenantes, dans le milieu
(41 commentaires)

Prévoir pour les professeurs des rencontres avec les ressources existantes, entre autres ceux et celles qui identifient les problèmes chez les étudiants et les étudiantes en difficulté. (4)

Former un groupe de professeurs ayant des cas-problèmes dans leurs groupes. (2)

Que les mécanismes d'abandons de cours prévoient que les professeurs soient avisés de l'intention d'abandonner et des raisons de l'abandon (faire signer le formulaire par le professeur afin de récupérer un certain nombre d'étudiants qui ne savent pas faire un diagnostic de leurs difficultés d'apprentissage, à tout le moins informer le professeur que tel étudiant ou telle étudiante pense abandonner le cours et prévoir qu'il y ait une rencontre avec le professeur). (12)

Etablir de meilleurs liens entre les professseurs et l'API. (1)

Prévoir des rencontres entre les professeurs des départements qui ont les mêmes étudiants. (4)

Avoir des données disponibles pour voir si les étudiants qui ont des difficultés dans nos cours ont aussi des difficultés ailleurs. (2)

Savoir quels sont les étudiants, dans nos cours, qui sont en difficulté d'apprentissage dans d'autres matières que la nôtre. Il serait plus facile, alors de les aider. (2)

Travailler en collaboration avec d'autres collègues de d'autres disciplines et départements. (2)

Faire en sorte que lorsqu'on a dépisté un étudiant en difficulté, on en fasse mention dans son dossier, et qu'à la session suivante, cela soit indiqué aux autres professeurs par le biais de la liste des étudiants. (2)

Avoir accès au bulletin cumulatif de l'étudiant. (5)

Faire en sorte qu'il y ait une meilleure concertation entre les professeurs pour la répartition des cours. Avoir un nouveau cours à préparer à chaque session laisse moins de temps libre pour faire de l'encadrement. (1)

Faire en sorte qu'il y ait plus de valorisation des mathématiques de la part des divers intervenants auprès des étudiants (APIs, professeurs d'autres disciplines, professionnels). Qu'on cesse de minimiser leur importance. (1)

Faire en sorte de mieux connaître le rôle des APIs, pour le transmettre aux étudiants. (1)

Connaître nous-mêmes les ressources pouvant aider les étudiants en difficulté et les faire connaître à nos étudiants. (1)

Valoriser la condition d'enseignant auprès des étudiants. (1)

Référence à des ressources spécialisées (3 commentaires)

Pouvoir envoyer un étudiant chez un psychologue quand on voit qu'il a des problèmes. (2)

Pouvoir envoyer un étudiant qui est démuni à une ressource financière quelconque plutôt que de le voir travailler chez MacDonald. (1)

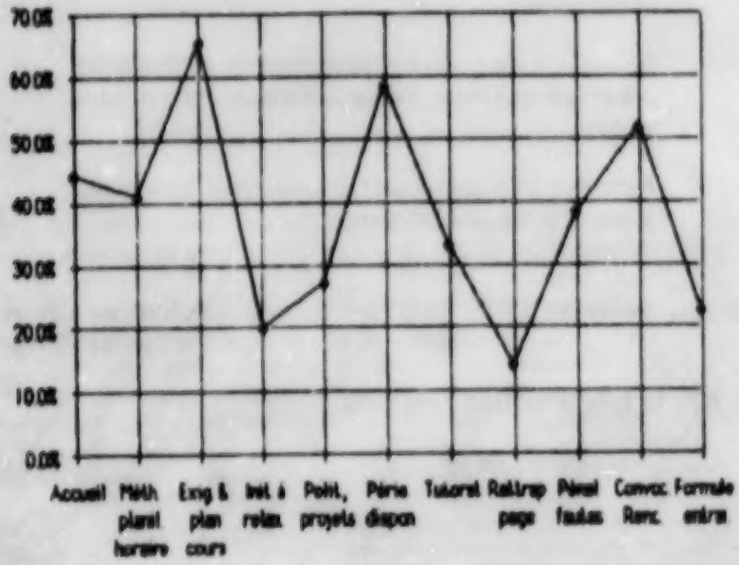
_____(Fin du texte du questionnaire et des réponses aux questions ouvertes)_____

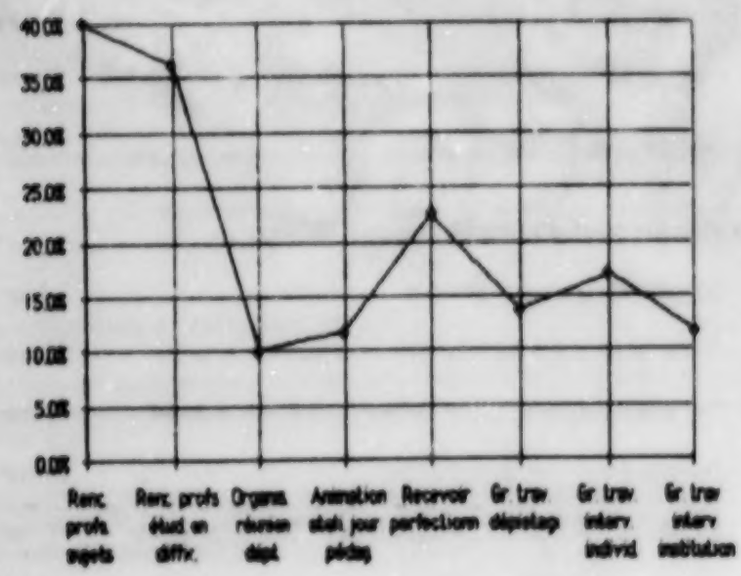
Pour plus de commodité, les représentations graphiques des réponses à chacun des items ont été regroupées sur la page qui suit, dans le cadre de la partie intitulée "Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire"

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

Graphique 15: Réponses en pourcentage des professeurs et des professeures aux items dont il est fait état ci-dessus

(A noter que la grille des pourcentages placés en ordonnée est différente d'un tableau à l'autre)





Items choisis par près de 50% des répondants et répondantes:

Consacrer du temps, en début de session, pour expliquer les exigences et le plan de cours	65.4%
Offrir, sur une base individuelle, une période de disponibilité prévue à l'horaire destinée aux étudiants en difficulté	58.3%
Convoquer à une rencontre les étudiants et les étudiantes présentant des risques d'échec ou d'abandon, afin de faire le point	51.7%
Participer à l'organisation d'un accueil pour les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes	44.2%

Questions ouvertes (voici les catégories dans lesquelles on a relevé un total de 10 commentaires et plus en dépouillant les questionnaires)

Q. 5 Autres interventions possibles:

Cours d'appoint, rattrapage	26 commentaires
Dépistage	22 commentaires
Pratiques pédagogiques diverses	19 commentaires
Offre de support personnalisé aux étudiants et aux étudiantes en difficulté	15 commentaires
Développement d'un sentiment d'appartenance	12 commentaires
Recrutement, sélection	12 commentaires

Q. IV Moyens pour supporter les initiatives:

Support administratif demandé	54 commentaires
Concertation entre les intervenants et les intervenantes	41 commentaires
Taille des groupes et autres facteurs reliés aux groupes	40 commentaires
Données d'information souhaitées	21 commentaires
Formation continue des personnels face à la problématique	15 commentaires
Règlements pédagogiques	12 commentaires

B) Synthèse des hypothèses de solution soulevées lors des rencontres avec les professeurs et professeures

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des solutions aux difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les professeurs et les professeures, pourraient être exprimées à l'aide des énoncés suivants, qui seront par la suite explicités par l'énumération des commentaires qui sous-tendent chacun des énoncés:

- **Il faut rejoindre et informer l'étudiant et l'étudiante du secondaire avant même qu'il ou elle fasse sa demande d'admission au Collège afin de s'assurer qu'il ou elle connaît bien le contenu et les exigences du programme dans lequel il ou elle désire s'inscrire, de manière à prévenir d'éventuels problèmes de motivation. Il faut également informer les milieux d'emploi à propos des programmes que nous dispensons, afin d'améliorer les perspectives d'emploi et d'attirer ainsi de bonnes candidatures.**

- **Il faut faire en sorte de faciliter le passage des étudiants et des étudiantes de l'école secondaire au Collège en mettant l'accent sur les moyens suivants:**
  - **Profil des étudiants et des étudiantes afin de mieux les connaître lorsqu'ils arrivent au Collège**
  - **Tests de dépistage, suite à l'admission**
  - **Cours d'appoint**
  - **Initiation aux méthodes de travail intellectuel**
  - **Accueil, établissement de rapports personnalisés**

- **Il faut développer des moyens et des pratiques d'encadrement qui soient mieux adaptés aux étudiants et aux étudiantes que nous recevons:**
  - **Pratiques pédagogiques renouvelées**
  - **Davantage d'échanges et une meilleure concertation entre les intervenants et les intervenantes**
  - **Meilleure organisation des cours**
  - **Utilisation des perspectives d'emploi pour accroître la motivation**

- **Il faut mettre l'accent sur la dimension relationnelle personnalisée avec l'étudiant et l'étudiante, par les moyens suivants qui auraient pour but d'encadrer et de favoriser l'intégration des apprentissages:**
  - **Rencontres personnalisées avec les étudiants et les étudiantes**
  - **Meilleure organisation des groupes**
  - **Evaluation continue**

- **Il faut une volonté administrative qui favorise les changements:**
  - **Dispositions administratives**
  - **Support administratif**
  - **Autres moyens d'appui**

Voici comment s'explicitent ces énoncés, à partir des commentaires recueillis (le chiffre entre parenthèses indique le nombre de commentaires rejoignant en tout ou en partie l'énoncé):

- **Il faut rejoindre et informer l'étudiant et l'étudiante du secondaire avant même qu'il ou elle fasse sa demande d'admission au Collège afin de s'assurer qu'il ou elle connaît bien le contenu et les exigences du programme dans lequel il ou elle désire s'inscrire, de manière à prévenir d'éventuels problèmes de motivation. Il faut également informer les milieux d'emploi à propos des programmes que nous dispensons, afin d'améliorer les perspectives d'emploi et d'attirer ainsi de bonnes candidatures.**

  Information auprès de la clientèle potentielle, sélection
  (15 commentaires - 6 départements)

  Participer à l'élaboration de l'information destinée au secondaire et/ou à sa diffusion. (6)

  Participer à la sélection. (3)

  Donner une meilleure information au secondaire (sans qu'il soit fait mention d'un désir de participer à l'élaboration ou à la diffusion). (3)

  Marketing des programmes professionnels auprès des milieux d'emploi. Utilisation des données concernant les taux de placement avantageux, dans certaines disciplines, afin d'attirer de bons candidats et de bonnes candidates. (3)

- **Il faut faire en sorte de faciliter le passage des étudiants et des étudiantes de l'école secondaire au Collège en mettant l'accent sur les moyens suivants:**

Etablissement d'un profil des étudiants et des étudiantes afin de mieux les connaître lorsqu'ils arrivent au Collège
(6 commentaires - 5 départements)

Notes, provenance (école secondaire), cote de classement, raisons du choix. (3)

Informations données par l'étudiant ou l'étudiante à propos des difficultés d'apprentissage qu'il a lui-même ou elle-même identifiées (l'écrire sur une feuille que le professeur recueille, en début de session). (1)

Liste des étudiants et des étudiantes qui ont choisi le programme en 2e et 3e choix. (2)

Tests de dépistage, suite à l'admission
(18 commentaires - 13 départements)

Moyens pour faire du dépistage au moment de l'admission: tests de dépistage en Français, Maths, logique, raisonnement; analyse des dossiers, provenance. (13)

Moyens pour faire du dépistage une fois les cours commencés: exercices durant le cours, plus d'examens plus souvent, façons de dépister les étudiants ayant des problèmes psychologiques. (4)

Cours d'appoint
(8 commentaires - 7 départements)

En Français. (4)

En Sciences. (2)

Pour combler les manques dans la formation fondamentale (aptitude à raisonner, à formuler, à articuler une pensée cohérente, méthode de travail, etc.). (2)

Initiation aux méthodes de travail intellectuel
(12 commentaires - 9 départements)

Activité structurée de méthode de travail intellectuel (cours d'appoint ou autre). (6)

Pratiques pédagogiques contribuant au développement d'une méthode de travail. (3)

Eléments méthodologiques inclus à l'intérieur de l'enseignement d'une discipline (2)

Recommandation aux étudiants et aux étudiantes d'utiliser le guide "Apprendre à apprendre". (1)

Accueil, établissement de rapports personnalisés
(20 commentaires - 12 départements)

Activité d'accueil. (8)

Activité de présentation et de prise de contact au premiers cours. (1)

Attitude des professeurs et professeures (créer des liens en-dehors des cours, à travers des activités partagées avec les étudiants et les étudiantes, accessibilité des professeurs, etc.). (4)

Impliquer d'anciens étudiants pour motiver les nouveaux.(1)

Appui à toutes les initiatives de regroupement par programme. (3)

Accueil et encadrement particulier pour les étudiants et les étudiantes provenant de l'extérieur de Montréal. (3)

- **Il faut développer des moyens et des pratiques d'encadrement qui soient mieux adaptés aux étudiants et aux étudiantes que nous recevons:**

Pratiques pédagogiques renouvelées
(21 commentaires - 10 départements)

Développement et pratique des habiletés fondamentales, maintien des exigences pour amener les étudiants et les étudiantes à acquérir ces habiletés. (11)

Acquisition du sens des responsabilités et d'une méthode de travail. (4)

Adaptation aux étudiants et aux étudiantes qui sortent présentement du secondaire (les commentaires signalent à cet effet: utilisation de l'audio-visuel; clarification encore plus "décortiquée" de nos attentes; correction et remise des exercices, travaux et examens plus rapides; adaptation aux divers "styles d'apprentissage"; amélioration de la qualité du rapport prof-étudiant; meilleur encadrement: suivre à la lettre le plan de cours, faire faire des exercices pratiques). (6)

Davantage d'échanges et une meilleure concertation entre les intervenants et les intervenantes
(25 commentaires - 16 départements)

Echanges entre professeurs et professeures enseignant aux mêmes étudiants et étudiantes. (6)

Echanges entre professeurs et professeures intéressés aux mêmes questions (harmonisation des objectifs, des normes d'évaluation, des plans de cours, qualité de la langue, etc.). (7)

Echanges avec les A.P.I.s et autres intervenants et intervenantes au sujet des étudiants et des étudiantes en difficulté. (6)

Echanges entre toutes les composantes du Collège. (1)

Echanges avec les A.P.I.s au sujet des abandons de cours. (5)

Meilleure organisation des cours
(13 commentaires - 12 départements)

Respect des séquences de cours préalables. (3)

Modification des contenus de cours ou de programmes afin de s'adapter à la nouvelle clientèle. (3)

Révision des séquences de cours afin de faciliter l'acquisition et la maîtrise des habiletés fondamentales ainsi que de favoriser un choix d'orientation progressif et éclairé. (3)

Inclusion à l'horaire d'une période consacrée à l'aide individualisée (une période M.A.P. pour "Mesures d'Appui Pédagogique"). (1)

Offrir de vrais choix de cours. (2)

Offrir des parcours individualisés et adaptés à chacun et chacune. (1)

Utilisation des perspectives d'emploi pour accroître la motivation
(6 commentaires - 5 départements)

Visites organisées dans des milieux de travail. (2)

Encouragement à être curieux d'une profession. (1)

Rencontre avec d'anciens étudiants et étudiantes. (1)

Parler plus tôt de placement afin de motiver. (1)

Utilisation des stages en milieu de travail pour motiver les étudiants et les étudiantes (1)

- **Il faut mettre l'accent sur la dimension relationnelle personnalisée avec l'étudiant et l'étudiante, par les moyens suivants qui auraient pour but d'encadrer et de favoriser l'intégration des apprentissages:**

Rencontres personnalisées avec les étudiants et les étudiantes
(33 commentaires - 17 départements)

Rencontres personnalisées avec l'étudiant et l'étudiantes après un échec ou une note faible. (8)

Rencontre avec les étudiants et les étudiantes qui ne sont pas à leur place, pour les inciter à réfléchir. (3)

Mises au point (confrontation avec étudiants paresseux) et/ou ententes particulières pour les remise des travaux pour ceux et celles qui doivent travailler en même temps qu'ils étudient. (3)

Offre de disponibilité pour suivi et/ou dépannage. (3)

Parrainage et/ou tutorat. (5)

Valorisation, encouragement. (3)

Encadrement personnalisé. (8)

Organisation des groupes
(14 commentaires - 11 départements)

Réduire le nombre d'étudiants et d'étudiantes par classe (7 comment. + 4 comment. relevés à cet égard dans d'autres catégories = 11 comment.).

Regrouper les étudiants et les étudiantes posant problème dans une même classe. (3)

Suivre les mêmes étudiants et étudiantes durant deux sessions, ou encore leur enseigner deux cours pour un total de 6 heures/semaine, afin de mieux les connaître. (3)

Garder les mêmes étudiants ensemble, dans un même groupe, durant au moins une session. (1)

Evaluation continue
(10 commentaires - 7 départements)

Augmentation de la fréquence des contrôles, examens et exercices. (6)

Premier examen: le calibrer, l'utiliser pour dépister, pour réajuster l'enseignement, pour donner un feedback suffisamment tôt afin de "réveiller" l'étudiant ou l'étudiante qui ne consacre pas assez de temps à ses études. (4)

- **Il faut une volonté administrative qui favorise les changements:**

Dispositions administratives
(10 commentaires - 7 départements)

Modification des horaires (libération les vendredis P.M., réduire la quantité d'heures/jour dans certains horaires, abolir les cours à 8 heures A.M.). (4)

Pénalité à ceux et celles qui ne font rien (frais de scolarité, retrait du statut d'étudiant). (2)

Admissions (différents commentaires: éliminer les 2e choix; admettre moins d'étudiants et d'étudiantes, vu l'espace; admettre plus d'étudiants et d'étudiantes en 1ère année) (3)

Ne faire apparaître au bulletin que les cours réussis. (1)

Support administratif demandé
(23 commentaires - 8 départements)

Equipements adéquats. (1)

Locaux, lieux de travail et de rencontre pour les étudiants et les étudiantes, lieux d'appartenance. (8)

Instrumentation à l'intention des profs et des étudiants et étudiantes (perfectionnement, outils pédagogiques, photocopie et impression de documents, etc.). (3)

Locaux pour les professeurs (bureaux, salles de rencontre.) (2)

Information que les professeurs pourraient souhaiter avoir: nos de tél. des étudiants et étudiantes; données sur les taux d'abandon et d'échec; relevé des 1er, 2e et 3e choix parmi les étudiants et les étudiantes d'un programme donné). (3)

Appui disciplinaire (i.e. pouvoir envoyer un étudiant indiscipliné à quelqu'un qui appuie et renforce l'autorité du professeur). (1)

Libération de professeurs et ajout de ressources humaines nécessaires pour faire de l'encadrement. (2)

Formulation de politiques institutionnelles (politique de la langue, politique face aux difficultés d'apprentissage) (2)

Amélioration du climat des relations de travail. (1)

Autres moyens d'appui
(2 commentaires - 2 départements)

Impliquer les parents dans le support à apporter aux étudiants et aux étudiantes. (1)

Faire la promotion du personnel enseignant et valoriser les réalisations des professeurs. Cela amènera les étudiants et les étudiantes à être fiers de suivre un cours avec tel professeur reconnu. (1)

C) Sommaire des données recueillies auprès des professeurs et professeures

Dans le cadre du questionnaire-sondage, les professeurs et les professeures mettent l'accent sur des interventions visant à établir un lien plus personnalisé et plus suivi avec leurs étudiants et leurs étudiantes (consacrer du temps, en début de session, pour expliquer les exigences et le plan de cours: 65.4%; offrir, sur une base individuelle, une période de disponibilité prévue à l'horaire destinée aux étudiants en difficulté: 58.3%; convoquer à une rencontre les étudiants et les étudiantes présentant des risques d'échec ou d'abandon, afin de faire le point: 51.7%)

A la question ouverte portant sur les autres interventions possibles, ils et elles font ressortir la nécessité de procéder au dépistage des étudiants et étudiantes qui pourraient se retrouver en difficulté de même que la nécessité de leur donner la préparation nécessaire par le biais de cours d'appoint ou d'autres formes de rattrapage (47 commentaires au total, quand on combine les deux catégories de commentaires). Ils et elles insistent aussi sur la nécessité d'offrir aux étudiants et aux étudiantes qui composent la clientèle actuelle un support personnalisé, en développant des pratiques pédagogiques mieux adaptées à leurs besoins (34 commentaires au total, quand on combine les deux catégories de commentaires).

A la question ouverte portant sur les moyens qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en place pour les appuyer dans leurs interventions relatives aux étudiants et aux étudiantes en difficulté d'apprentissage, les professeurs attendent un support administratif sous diverses formes (109 commentaires au total, quand on combine différentes catégories de commentaires impliquent directement l'administration), mais estiment également nécessaire de développer entre eux et elles, ainsi qu'avec d'autres intervenants et intervenantes, des pratiques d'échange et de concertation (41 commentaires).

En ce qui a trait aux commentaires entendus lors des rencontres, la position relative des différentes catégories, en fonction de la fréquence des commentaires est la suivante:

- Rencontres personnalisées avec les étudiants et les étudiantes
  (33 commentaires - 17 départements)

- Echanges, concertation entre les intervenants et les intervenantes
  (25 commentaires - 16 départements)

- Support administratif demandé
  (23 commentaires - 8 départements)

- Pratiques pédagogiques mieux adaptées
  (21 commentaires - 10 départements)

- Accueil des nouveaux étudiants et des nouvelles étudiantes
  (20 commentaires - 12 départements)

- Information auprès de la clientèle potentielle, au secondaire
  (15 commentaires - 6 départements)

- Meilleure organisation des groupes
  (14 commentaires - 11 départements)

- Meilleure organisation des cours
  (13 commentaires - 12 départements)

- Initiation aux méthodes de travail intellectuel
  (12 commentaires - 9 départements)

- Dispositions administratives
  (10 commentaires - 7 départements)

- Evaluation continue
  (10 commentaires - 7 départements)

- Cours d'appoint
  (8 commentaires - 7 départements)

- Etablissement d'un profil des étudiants à leur arrivée au Collège
  (6 commentaires - 5 départements)

- Utilisation des perspectives d'emploi pour motiver
  (6 commentaires - 5 départements)

- Autres moyens d'appui
  (2 commentaires - 2 départements)

La synthèse des données recueillies chez les professeurs et les professeures témoigne de leur intérêt certain pour la question de l'aide à l'apprentissage, de même que d'une volonté réelle de contribuer à la résolution des problèmes qui se posent en ce domaine. Les initiatives déjà prises à cet égard, dans plusieurs départements (voir le Rapport inventaire déposé en décembre 1986), démontrent bien la vitalité de cet intérêt et de cette volonté de s'impliquer par rapport à cette question.

Les professeurs et les professeures se perçoivent, à juste titre, comme des intervenants et des intervenantes de première ligne dans cette problématique de l'aide à l'apprentissage, et identifient clairement un certain nombre d'attitudes, de réflexes et de pratiques qu'ils et elles jugent à propos de transformer afin d'offrir aux étudiants et aux étudiantes un milieu d'apprentissage plus encadrant et mieux intégré.

Tout en signifiant leur disponibilité, ils et elles rappellent régulièrement la nécessité d'être appuyés dans cette entreprise par l'administration ainsi que par les autres composantes du milieu.

Ce que pensent les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage, à propos des solutions à apporter à leur problème

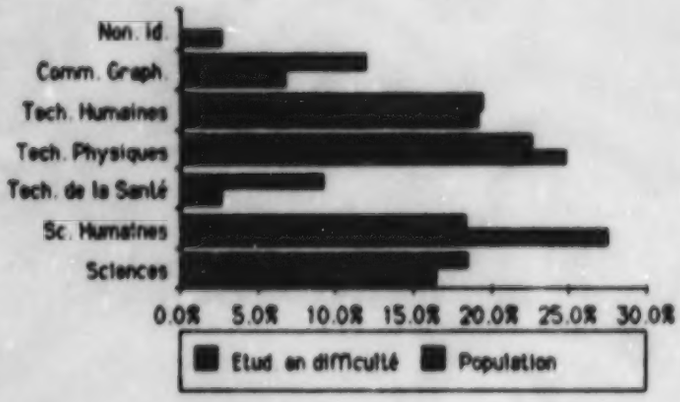
Groupe des étudiants et des étudiantes

A) Résultats de la compilation du questionnaire-sondage (volet des solutions)

Avertissement: Comme cela a déjà été précisé dans la présentation d'ensemble, les résultats et commentaires qui suivent s'appliquent uniquement à la population des étudiants et étudiantes "Article 33" réadmis après avoir échoué une session. Aussi, si l'on souhaite interpréter avec une certaine rigueur intellectuelle ces données, il faudrait s'abstenir de généraliser d'emblée ces analyses à l'ensemble des étudiants du Collège, bien que, par ailleurs, elles puissent servir d'indicateur de tendances concernant l'ensemble de la population étudiante.

Total des répondants et répondantes chez les étudiants et les étudiantes: 73 étudiants et étudiantes "Article 33" répartis comme suit:

Graphique 2: (reprise) Distribution, selon le **type de programme**, des étudiants et étudiantes en difficulté qui ont été rencontrés, comparativement à la distribution de la population totale des étudiants et étudiantes dans l'ensemble du Collège.



Comme on peut le constater, les étudiants et les étudiantes provenant des programmes des Techniques Physiques et des Sciences Humaines sont sur-représentés par rapport à la population totale des étudiants et étudiantes du Collège inscrits dans ces programmes, tandis que ceux provenant des programmes des Techniques de la Santé, des Communications Graphiques, des Sciences et des Techniques Humaines sont plus ou moins sous-représentés dépendamment des cas.

On trouvera ci-dessous le texte du questionnaire dans la forme dans laquelle il a été présenté aux étudiants et aux étudiantes, en ce qui a trait au volet des solutions. Les pourcentages indiquent, pour chacun des items, la proportion des répondants qui ont coché l'une ou l'autre des réponses possibles.

Note: On trouvera un aperçu des points saillants des réponses à cette partie du questionnaire en page 151.

_____(Début du texte du questionnaire)_____

IX. Mesures ou conditions facilitant la réussite scolaire

Voici quatorze (14) **mesures ou conditions** qui pourraient aider un-e étudiant-e à améliorer son rendement scolaire. Indique en cochant lesquelles de ces mesures t'aideraient **efficacement**, d'après toi.

1. Cours d'appoint (de niveau secondaire)	
1.1 en Français	21.9%
1.2 en Mathématiques	34.2%
1.3 en Physique	8.2%
1.4 en Chimie	5.5%
2. Accueil des professeurs au début de la première année (pour expliquer le programme, pour amener les étudiant-e-s à se connaître entre eux, pour donner des trucs afin de bien travailler dans les cours)	57.5%
3. Explication détaillée du plan de cours et de la raison d'être de ce cours par rapport à l'ensemble du programme (utilité du cours)	38.4%
4. Règles administratives plus sévères telles que l'obligation de ne pas abandonner plus d'un cours par session, l'obligation d'être inscrit-e à sept cours par session, une plus grande sévérité lors des réadmissions suite à un trop grand nombre d'échecs, etc.	17.8%
5. Points enlevés pour les fautes de français dans tous les cours	12.3%
6. Avertissement personnel des professeurs quand je me laisse aller	58.9%
7. Tests ou questionnaires de dépistage pour mieux connaître mes forces et mes faiblesses par rapport à ma "compétence" d'étudiant-e	47.9%
8. Distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel	46.6%
9. Atelier d'initiation à l'utilisation de la bibliothèque et à la réalisation d'un travail de recherche	24.7%
10. Ambiance "familiale" (professeurs facilement accessibles, esprit de groupe chez les étudiant-e-s du programme)	52.1%

X. Moyens pour résoudre les problèmes reliés aux difficultés d'apprentissage

Compte tenu que tu as déjà éprouvé des difficultés à réussir plusieurs de tes cours, quels sont les moyens, parmi ceux qui suivent, qui t'aideraient le plus selon toi à améliorer ta réussite scolaire, et **combien de temps par semaine ou par session serais-tu prêt-e à consacrer à** chacun de ceux que tu choisis? Pour répondre de manière réaliste, lis d'abord la liste des moyens énumérés ci-dessous, puis pense à ton horaire de cette session-ci et indique le plus honnêtement possible le nombre d'heures que tu consacrerais **réellement** à l'un ou l'autre de ces moyens ou encore à quelques-uns d'entre eux s'ils étaient mis à ta disposition.

———oo———

Note: Pour la partie qui suit, il a fallu mettre de côté dix-huit (18) questionnaires en tout. En effet, pour quatre (4) d'entre eux, cette section n'avait pas été complétée, cinq (5) d'entre eux semblaient carrément irréalistes (indiquant 20h. et parfois jusqu'à 40h/sem. d'activités d'aide), tandis que les neuf (9) autres étaient ininterprétables (dans le cas de ces neuf questionnaires, les étudiants ont indiqué à la fois un N. d'heures/semaine **et** un N. d'heures/session). Il est donc resté cinquante-cinq (55) questionnaires d'étudiants ayant indiqué un nombre d'heures quelconque à l'une ou l'autre des activités sous-mentionnées (soit sur une base hebdomadaire, soit sur une base session), qui demeuraient interprétables.

Pour simplifier les choses, nous ne ferons pas état du nombre d'heures indiquées à chacune des activités par les répondants et les répondantes. Nous le ferons cependant, lorsqu'il s'agira de voir combien d'heures/semaine, au total, les répondants et les répondantes seraient prêts à consacrer pour être aidés dans leurs difficultés à l'aide des différents moyens qu'ils et elles ont retenus.

Les pourcentages présentés ci-dessous ont été calculés à la fois en fonction du nombre total de répondants et de répondantes (73), mais aussi en fonction du nombre de répondants et de répondantes dont les questionnaires demeuraient interprétables (55).

———oo———

Moyens	Sur 73 répondants et répondantes: % d'étud. indiquant un N. d'h/sem.	ou % d'étud. indiquant un N.d'h/sess.	Total	Total sur 55 répond.
1. Tutorat (rencontres régulières avec un professeur en-dehors des heures de cours pour être suivi-e dans mon cheminement et obtenir des explications supplémentaires si nécessaire)	38.4%	13.6%	52.0%	69.1%
2. Rencontres régulières avec l'A.P.I. pour faire le point sur mon cheminement scolaire	2.7%	32.9%	35.6%	47.3%
3. Séries d'exercices pour me renforcer dans les matières dans lesquelles je suis plus faible	31.5%	2.7%	34.2%	45.5%
4. Entraînement et pratique de la relaxation	12.3%	2.7%	15.0%	20.0%
5. Entrevues individuelles ou groupe d'orientation	12.3%	6.8%	19.1%	25.5%

Moyens (suite)	Sur 73 répondants et répondantes: % d'étud. qui indiquent un N. d'h/sem.	% d'étud. indiquant un N.d'h/sess.	Total	Total sur 55 répond.
6. Travail d'équipe avec des étudiant-e-s plus fort-e-s que moi (en dehors de heures de cours)	15.0%	5.5%	20.5%	27.3%
7. Activité pour apprendre comment m'y prendre pour faire un travail de plusieurs pages (comment développer une idée, comment faire les recherches, structurer le travail, etc.)	16.4%	24.6%	41.0%	54.5%
8. Activité pour apprendre comment gérer mon temps (horaire de travail)	17.8%	28.7%	46.5%	61.8%
9. Activité pour apprendre comment écrire, comment mettre mes idées en mots	9.5%	11.0%	20.5%	27.3%
10. Activité pour apprendre comment travailler en équipe	1.3%	8.2%	9.5%	12.7%

Indique, en additionnant les heures que tu as inscrites à chacun des moyens, le nombre total des heures/semaine et/ou des heures/session que tu serais prêt-e à consacrer à des activités ayant pour but de t'aider à améliorer ton rendement scolaire

_____ Total hres/sem. _____ Total hres/sess.

Note: Pour les cinquante-cinq (55) répondants et répondantes dont les questionnaires demeuraient interprétables, le total des heures indiquées sous la section "**Total hres/session**" a été divisé par 15 (15 semaines) et a été additionné au total des heures déjà indiquées à la section "**Total hres/semaine**".

TOTAL	N. d'hres/sem. en moyenne	Sur 73 répond.	Sur 55 répond.
	De 0 à 0.9 heures/sem.	13.7%	18.1%
	De 1 à 1.9 " "	13.7%	18.1%
	De 2 à 2.9 " "	15.0%	20.0%
	De 3 à 3.9 " "	17.8%	23.6%
	De 4 à 4.9 " "	2.7%	3.6%
	De 5 à 5.9 " "	9.6%	12.7%
	De 6 à 6.9 " "	2.7%	3.6%

XI. Y a-t-il d'autres causes qui n'ont pas été touchées dans ce questionnaire et qui, dans tes cas, ont pu contribuer à te faire échouer et/ou abandonner des cours? (Utilise le verso de la page pour répondre en indiquant le numéro de la question)

Seuil du secondaire.

Manque d'intérêt, trop de retard accumulé inutilité de certains cours.

Non intéressé au programme suivi. Voyagement.

Changement de méthode de travail entre les concentrations (dans mon cas, passer de Sciences humaines à Techniques policières)

La mort du frère de mon copain.

L'attitude du prof.

Si vous m'aviez demandé ce que je pense de la société, je pense que c'est drôlement contradictoire, puisque tout le monde tente de voguer vers une conception du bonheur idéale, ce qui est hautement spirituel, nullement rationnel et d'autre part, on ne peut y arriver que par l'entremise d'une vie rationnelle et hautement structurée afin d'être admis socialement.

A force d'étudier pour un examen et de l'échouer, tu as le sentiment que ce que tu fais ne sert à rien. Je m'efforce de faire le maximum pareil, pour avoir conscience que même si j'échoue, j'aurai fait au moins tout ce qu'il fallait pour passer. A la longue, un manque de motivation vient se greffer à tout ça.

Impression d'étudier et plus tard ne point trouver d'emploi.

Au secondaire, on ne nous prépare pas à faire face aux études collégiales.

Facilement influençable par des ami-e-s.

La moyenne de 60%.

Distrait par le trop grand nombre de belles filles au Collège.

L'entraînement intensif suivi lors de la session A-86.

Avoir l'impression de faire des études pour faire plaisir à mes parents.

Les relations froides entre les étudiants et le personnel dans le Collège.

Poussée par ma mère car je suis la seule et la dernière aux études.

Ma co-équipière de l'ensemble de mes travaux de session a décidé de tout lâcher. J'ai trop repoussé la date de remise des travaux en pensant qu'elle finirait par se décider.

XII. Y a-t-il, au Collège, d'autres moyens ou d'autres conditions que ceux mentionnés dans ce questionnaire, qui pourraient t'aider à mieux réussir dans tes études? (Utilise le verso de la page pour répondre en indiquant le numéro de la question)

Information plus détaillée au secondaire.

Pratique d'exercices en classe.

Un cours de motivation, un cours pour se connaître soi-même (autonomie, responsabilité).

Être sûr d'avoir le programme désiré dans notre demande d'admission.

Ça serait le fun d'avoir une personne-ressource pour les étudiants adultes de plus de 21 ans afin de mieux réussir.

Me sentir appuyé.

Une place tranquille pour étudier.

Mettre plus d'heures de pratique avec un prof.

Désillusion par rapport au système éducatif. Ce n'est pas quelque chose qu'on "enjoy" comme je le pensais. J'aimerais avoir un horaire avec des cours plus "personnalisés", qui nous donnent une bonne culture générale, et non une hyper-spécialisation abstraite.

A chaque début de sesssion (1ère session) l'API devrait rassembler les gens intéressés à écouter ses conseils pour mieux réussir.

Plus de sport.

Des groupes d'étude: un groupe d'étudiants qui pourrait se rencontrer n'importe quand pour s'entraider.

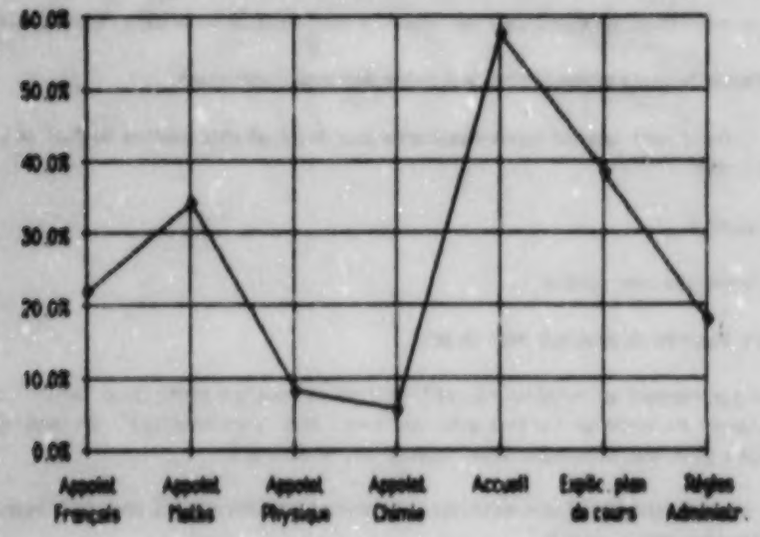
Un endroit pour chaque matière où les étudiants pourraient aller travailler avec un prof pour aider s'il y a lieu (un prof par classe).

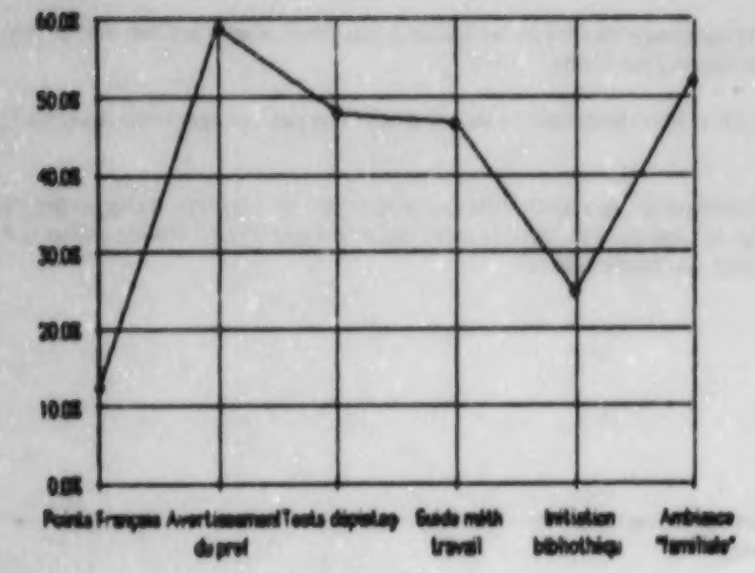
_____(Fin du texte du questionnaire et des réponses aux questions ouvertes)_____

Pour plus de commodité, les représentations graphiques des réponses à chacun des items ont été regroupées sur la page qui suit, dans le cadre de la partie intitulée "Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire"

Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire:

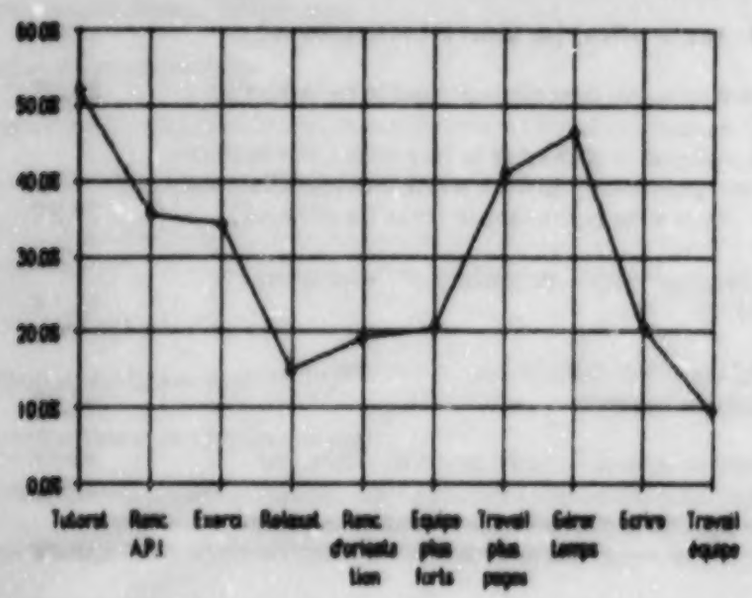
Graphique 16: Réponses en pourcentage des étudiants et des étudiantes aux items dont il est fait état ci-dessus, pour la question IX
(A noter que la grille des pourcentages placés en ordonnée est différente d'un tableau à l'autre)

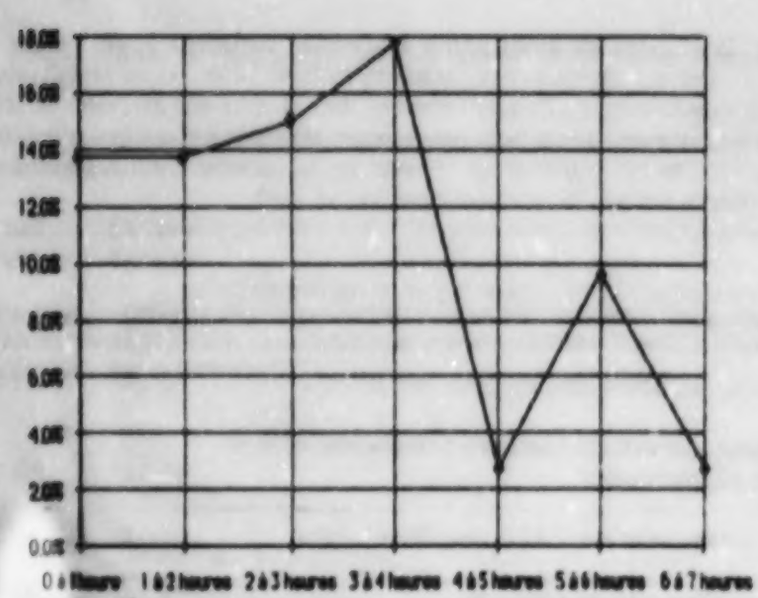




Graphique 16: Réponses en pourcentage des étudiants et des étudiantes aux items dont il est fait état ci-dessus, pour la question X

(A noter que la grille des pourcentages placés en ordonnée est différente d'un tableau à l'autre)





Items choisis par plus de 33.3% des répondants et répondantes:

Ce qui, d'après eux et elles, les aiderait efficacement:

Avertissement personnel du professeur quand je me laisse aller	58.9%
Accueil des professeurs au début de la 1ère année (pour expliquer le programme, pour donner des trucs afin de bien travailler, pour aider les étudiants et les étudiantes à se connaître entre eux)	57.5%
Ambience "familiale" (esprit de groupe et profs facilement accessibles)	52.1%
Test ou questionnaire de dépistage pour mieux connaître mes forces et mes faiblesses	47.9%
Distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel	46.6%
Explication détaillée du plan de cours ainsi que de la raison d'être du cours par rapport au programme	38.4%
Cours d'appoint en mathématiques	34.2%

Ce dans quoi ils et elles seraient prêts à investir du temps pour s'aider (il faut considérer qu'à cause des dix-huit (18) questionnaires éliminés, il ne restait pour cette question que cinquante-cinq (55) questionnaires dont on pouvait compiler les réponses. Ci-dessous, on trouvera les pourcentages des réponses dépendamment que les calculs prennent en compte tous (73) les répondants et les répondantes, ou seulement les cinquante-cinq (55) répondants et répondantes dont les questionnaires sont valides)

	Sur 73 répond.	Sur 55 répond.
Tutorat (rencontres régulières avec le prof en-dehors des heures de cours)	52.0%	69.1%
Activité pour apprendre comment gérer mon temps	46.5%	61.8%
Activité pour apprendre comment m'y prendre pour faire un travail de plusieurs pages	41.0%	54.5%
Rencontres régulières avec l'A.P.I. pour faire le point	35.6%	47.3%
Séries d'exercices pour me renforcer	34.2%	45.5%

Nombre d'heures qu'ils et elles sont prêts à consacrer à ces activités qui pourraient les aider à améliorer leur rendement scolaire

	Sur 73 répond.	Sur 55 répond.
De 0 à 3 heures/semaine	42.5%	56.4%
De 3 à 7 heures/semaine	32.9%	43.6%

B) Mise en rapport de certaines variables entre elles

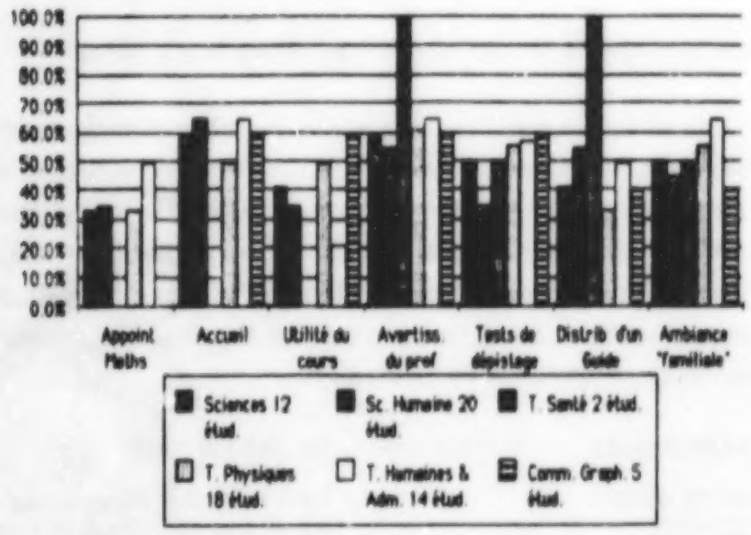
Il a semblé intéressant, pour le groupe des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage, de chercher à mettre en rapport entre elles, certaines variables. Le logiciel ABSTAT, à l'aide duquel les questionnaires ont été compilés permettait ce genre de chose. Des données "X-TABS" ont donc été calculées, qui mettaient en rapport, tour à tour, différentes variables concernant les étudiants et étudiantes en difficulté et des items pour lesquels plus de 33.3% des étudiants signalaient que ces mesures ou conditions les aideraient efficacement. Voici les variables ainsi que les items qui ont été mis en rapport:

Variables étudiées	en relation avec	les items suivants
TYPE DE PROGRAMME		Cours d'appoint en Mathématiques
ANNEE D'ETUDE		Accueil des professeurs en 1ère année
NOMBRE D'HEURES D'ETUDE		Explication de l'utilité du cours
		Avertissement personnel des professeurs
		Test de dépistage
		Distribution d'un Guide de méthodes
		Ambience "familiale"

Un test Khi^2 a été utilisé pour vérifier si la relation entre certaines variables était significative. Parmi toutes les relations considérées, aucune ne s'est avérée l'être. Il est néanmoins intéressant de voir la relation qui existe entre les variables, sous forme de représentation graphique, bien que ces relations ne soient pas considérées comme étant significatives statistiquement.

On trouvera donc, dans les deux pages qui suivent, la représentation graphique de la mise en rapport des variables ci-dessus mentionnées. Il faudra cependant être prudent quand aux généralisations à tirer de ces tableaux, car certains sous-groupes sont trop peu nombreux pour garantir la représentativité.

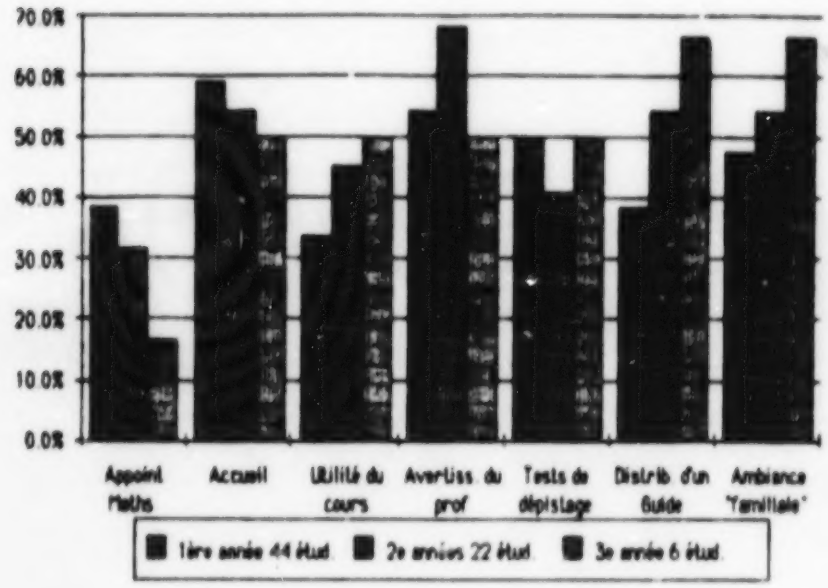
Graphique 18: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des mesures ou des conditions qui les auraient aidés efficacement par rapport à leurs difficultés, selon **LE TYPE DE PROGRAMME** d'où ils proviennent



Il peut sembler spectaculaire de voir que les étudiantes représentant le groupe des Techniques de la Santé indiquent à cent pour cent leur souhait d'être averties personnellement par le professeur ainsi que de recevoir un Guide de méthodes de travail intellectuel. Il faut toutefois se rappeler que ce sous-groupe ne comporte que deux répondantes, de telle sorte que dès que les deux répondantes choisissent le même item, un pourcentage de 100% apparaît au graphique.

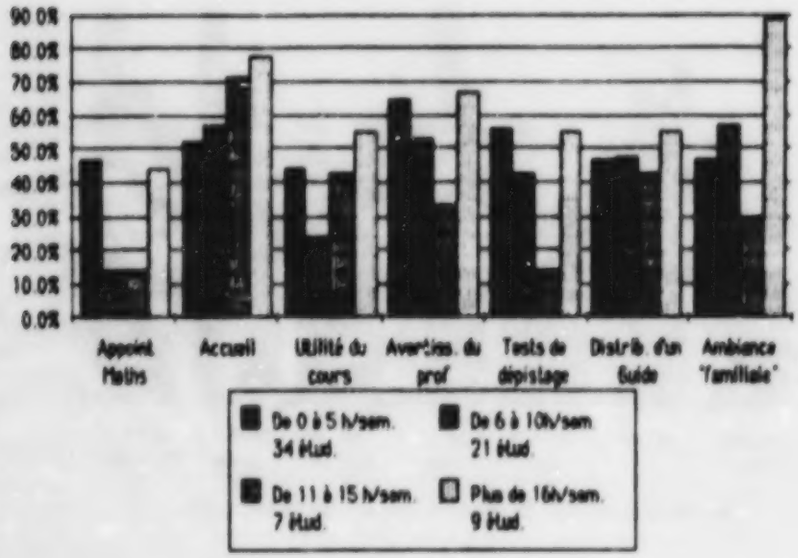
Par contre, on ne peut s'empêcher de remarquer que les étudiants et les étudiantes d'à peu près tous les programmes indiquent que l'avertissement personnalisé du professeur quand ils et elles se "laissent aller" les aiderait à mieux réussir.

Graphique 19: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des mesures ou des conditions qui les aideraient efficacement par rapport à leurs difficultés, selon **L'ANNEE D'ETUDE**



Comme on pouvait s'y attendre les étudiants et étudiantes de première année sont ceux et celles qui ressentent davantage le besoin d'un cours d'appoint et d'un accueil qui leur faciliterait la transition entre le secondaire et le cegep, tandis que pour les items "explication de l'utilité du cours", "utilisation de tests de dépistage", "distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel" et "ambiance 'familiale'", ce sont surtout ceux et celles de troisième année qui estiment que ces mesures les aideraient (il faut toutefois se rappeler que ce sous-groupe ne compte que six (6) répondants et répondantes). Quant à l'avertissement du professeur, ce sont ceux et celles de 2e année qui semblent le souhaiter davantage.

Graphique 20: Pourcentage des étudiants et étudiantes qui relèvent **les 7 items choisis les plus fréquemment** comme étant des mesures ou des conditions qui les auraient aidés efficacement par rapport à leurs difficultés, selon **LE NOMBRE D'HEURES QU'ILS CONSACRENT A L'ETUDE**



Il est intéressant de noter que quatre (4) des sept (7) items (cours d'appoint en Mathématiques, explication de l'utilité du cours, avertissement personnel du professeur et test de dépistage) sont choisis prioritairement tant par les étudiants et étudiantes qui étudient le moins (de 0 à 5 heures/semaine) que par ceux et celles qui étudient le plus (plus de 16 heures/semaine).

C) Synthèse des hypothèses de solution soulevées lors des rencontres avec les étudiants et les étudiantes

Les grandes lignes des échanges qui ont eu lieu autour de la question des solutions aux difficultés d'apprentissage, lors de la rencontre avec les étudiants et les étudiantes, pourraient s'exprimer à l'aide des énoncés suivants qui seront explicités par l'énumération des différents commentaires recueillis:

- **Il faudrait fournir un plus grand effort personnel et mieux travailler pour réussir**

- **Cependant, nous aurions besoin que quelque chose soit fait pour faciliter notre passage du secondaire au cegep:**
  - **Etre davantage préparés à aborder le cegep dès le secondaire**
  - **Cours d'appoint**
  - **Accueil, début des cours plus adapté**
  - **Acquisition d'une méthode de travail**

- **Nous aurions également besoin d'avoir des conditions d'étude qui tiennent davantage compte de nous**
  - **Organisation pédagogique**
  - **Conditions d'étude facilitantes**
  - **Déroulement des cours**
  - **Evaluations fréquentes et continues**
  - **Formules d'entraide**

- **Mais par-dessus tout, nous aurions besoin d'être appuyés dans les efforts que nous faisons, et surtout, nous aurions besoin de sentir que quelque part, quelqu'un prend à coeur notre réussite**
  - **Rencontres personnalisées avec les professeurs, professeures ainsi qu'avec les autres intervenants et intervenantes**
  - **Attitude des professeurs et professeures**

Voici maintenant quels sont les commentaires qui sous-tendent les énoncés (le chiffre entre parenthèses indique le nombre de commentaires rejoignent en tout ou en partie l'énoncé):

- **Il faudrait fournir un plus grand effort personnel et mieux travailler pour réussir**

Solutions personnelles
(34 commentaires)

Me mettre plus rapidement au travail (2)

Faire moins d'heures dans mon emploi et mieux m'organiser dans le temps. (6)

Me faire un horaire. (6)

Utiliser le guide "Apprendre à apprendre". (1)

Mettre plus de temps à l'étude même quand ça ne me tente pas. (5)

Aller à tous mes cours. (1)

Aller voir le professeur pour lui poser des questions quand je ne comprends pas. (5)

Faire de la relaxation. (1)

Etre ouverte au professeur et à ce qu'il veut m'enseigner. Ne pas me fier aux qu'en-dira-t-on. (2)

Déménager pour résoudre mon problème de transport. (1)

Réduire les occasions de conflit avec ma mère. (1)

Etre plus attentif durant le cours. (1)

Aller chercher de l'aide (problèmes personnels, problèmes d'orientation). (2)

- **Cependant, nous aurions besoin que quelque chose soit fait pour faciliter notre passage du secondaire au cegep:**

  - **Meilleure préparation dès le secondaire pour être en mesure d'aborder le cegep**
    (8 commentaires)

Etre informés, dès le secondaire, de l'effort à fournir pour réussir au cegep. (3)

Etre informés de ce que comporte le programme. (1)

Etre mieux orientés. (3)

Acquérir graduellement une méthode de travail. (1)

  - **Cours d'appoint**
    (1 commentaire)

Cour d'appoint en Français. (1)

- **Accueil, début des cours plus adapté**
  (3 commentaires)

Que les professeurs disent clairement leurs attentes et donnent des explications sur le programme lors de notre arrivée en première session. (2)

Démarrer plus lentement. (1)

- **Acquisition d'une méthode de travail**
  (6 commentaires)

Activité structurée (cours d'appoint ou autre) portant sur les méthodes de travail intellectuel. (3)

Exercices nous permettant de mieux nous connaître afin de travailler plus facilement en équipe, par la suite. (1)

Apprendre à gérer mon temps. (2)

- **Nous aurions également besoin d'avoir des conditions d'étude qui tiennent davantage compte de nous**

  - **Organisation pédagogique**
    (8 commentaires)

Règlements plus stricts (ex: obligation d'être inscr.. à un certain nombre de cours). (2)

Lettre de non réacceptation au Collège moins brutale. (1)

Avoir la possibilité de choisir un autre professeur quand on s'aperçoit que ça ne "clique" pas avec celui qu'on a. (1)

Avoir le choix du nombre de cours auxquels on veut s'inscrire, compte tenu de ce qu'on se sent capable de faire (particulièrement quand on a été "Article 33"). (2)

Avoir plus de liberté dans nos choix de cours. (1)

Obtenir nos résultats au plus tôt, avant la date d'abandon de cours. (1)

- **Conditions d'étude facilitantes**
  (9 commentaires)

Horaire plus aéré (1)

Horaire plus resserré (moins de "trous"). (2)

Pas de cours à 8 heures A.M. (2)

Périodes de cours plus courtes. (1)

Moins d'étudiants par classe. (1)

Horaires des professeurs et des étudiants qui coïncident mieux, afin de favoriser les rencontres hors-cours. (2)

- **Déroulement des cours**
  (4 commentaires)

Aller plus lentement durant le cours. (1)

Avant le cours, situer la matière (1)

Après le cours, prévoir du temps pour les questions. (1)

Expliquer comme il faut à quoi sert le cours. (1)

- **Evaluation fréquente et continue**
  (4 commentaires)

Plus de contrôles et d'examens ainsi que des exercices qui comptent. (3)

Faire des tests en blanc. (1)

- **Formules d'entraide**
  (2 commentaires)

Travailler en équipe avec d'autres étudiants plus forts. (1)

Groupe de rencontre d'étudiants en difficulté afin de parler entre nous des difficultés rencontrées dans le métier d'étudiant et des solutions possibles. (1)

- **Mais par-dessus tout, nous aurions besoin d'être appuyés dans les efforts que nous faisons, et surtout, nous aurions besoin de sentir que quelque part, quelqu'un prend à coeur notre réussite**

  - **Rencontres personnalisées avec les professeurs, professeures ainsi qu'avec les autres intervenants et intervenantes**
    (19 commentaires)

  Rencontre avec le professeur après le premier contrôle. (2)

  Rencontres pour obtenir des explications supplémentaires et de l'encouragement. (6)

  Avoir une personne de référence. (2)

  Etre aidé par l'A.P.I. ou les professeurs lorsqu'il s'agit de faire le point sur mon cheminement scolaire. (2)

  Etre averti ou convoqué par le professeur qui se rend compte que je suis en difficulté. (3)

  Besoin d'aide professionnelle individualisée (problèmes personnels ou autres). (4)

  - **Attitude des professeurs**
    (3 commentaires)

  Ne pas être ridiculisé ou méprisé quand on pose des questions. (2)

  Que les professeurs soient à leur bureau quand ils nous donnent rendez-vous. (1)

  Que les professeurs s'intéressent à ce que l'on fait. (1)

C) Sommaire des données recueillies auprès des étudiants et des étudiantes

Quand on considère les réponses au questionnaire-sondage, on remarque que les étudiants et les étudiantes en difficulté mettent tout d'abord l'accent sur des moyens impliquant une relation avec le professeur ou la professeure comme étant des moyens privilégiés pour les aider dans leurs difficultés (avertissement du professeur quand je me laisse aller: 58.9%; accueil des professeurs au début de la première année [pour expliquer le programme; pour donner des trucs afin de bien travailler; pour aider les étudiants et les étudiantes à mieux se connaître entre eux]: 57.5%; Ambience "familiale" [esprit de groupe et profs facilement

accessibles) 52.1%). En second lieu, ils et elles privilégient l'utilisation d'instruments qui leur permettraient d'identifier leurs forces et leurs faiblesses (test ou questionnaire de dépistage pour mieux connaître mes forces et mes faiblesses 47.9%) et qui leur permettraient d'acquérir une méthode de travail (distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel 46.6%).

Par rapport à la question qui leur demandait d'indiquer un nombre d'heures qu'ils et elles seraient prêts à consacrer à des activités susceptibles de les aider par rapport à leurs difficultés, il est symptômatique de constater que dix-huit (18) des soixante-treize questionnaires (24.6%) ont dû être rejetés. On est tenté de penser que cela fait partie, justement, des problèmes que les étudiants et les étudiantes éprouvent, en rapport avec la mauvaise compréhension des questions qui leur sont posées (problème de lecture, problème d'organisation de la pensée et de compréhension des différents éléments d'une question)

Même en basant le calcul des pourcentages sur l'ensemble des soixante-treize (73) répondants et répondantes, pour la question du nombre d'heures totales qu'ils et elles sont prêts à consacrer à des activités ayant pour but de les aider, il est frappant de constater que pas moins de 32.9% d'entre eux se disent prêts à consacrer une moyenne d'heures/semaine variant entre 3 et 7 heures/semaine à ce genre d'activités. Quand on base le calcul, maintenant, sur seulement les cinquante-cinq (55) répondants et répondantes dont les questionnaires ont été retenus comme valides pour cette question, cela va jusqu'à 43.6%, ce qui représente non loin de la moitié des répondants et répondantes.

Il faut par conséquent se demander si ces étudiants et ces étudiantes qui ont indiqué être prêts à consacrer de 3 à 7 heures/semaine pour s'améliorer sont réalistes. Pourtant, des consignes verbales insistaient bien sur le fait qu'ils et elles devaient indiquer le nombre d'heures réelles qu'ils pensaient pouvoir consacrer à ces activités, en plus du nombre d'heures d'étude et du nombre d'heures de cours, quand ils prenaient en compte leurs disponibilité à la présente session. Il était même stipulé qu'il valait mieux ne rien indiquer du tout que d'indiquer des heures qu'on n'était pas prêt à investir réellement. On peut toutefois avancer quelques explications pour éclairer cet écart imposant qui existe entre le temps que ces étudiants et ces étudiantes ont réellement consacré à leurs études, à la session d'automne 1986 et le temps qu'ils et elles prétendent être prêts à investir, à la session d'hiver 1987, afin qu'on les aide à mieux réussir:

- Venant tout juste d'être réacceptés au Collège après avoir cru qu'ils et elles en seraient exclus, les étudiants et les étudiantes sont remplis de bonnes intentions (genre "bonnes résolutions" du Jour de l'An) et surévaluent peut-être l'énergie qu'ils et elles consacreraient réellement à de telles activités

- Ce genre de réponse démontre peut-être également la difficulté qu'ils et elles éprouvent à se représenter l'organisation de leur temps dans son ensemble. Par conséquent ils ont tendance à "dépenser" libéralement les heures quand il s'agit de planifier, mais quand vient le temps de traduire cela dans la réalité, ils et elles se heurtent à des impossibilités.

Quand on considère, maintenant, les commentaires qu'ils et elles ont émis au moment des rencontres, on remarque qu'ils se répartissent de la façon suivante:

- Solutions personnelles (34 commentaires)
- Rencontres personnalisées avec les professeurs, les professeures ainsi qu'avec les autres intervenants et intervenantes (19 commentaires)
- Organisation pédagogique (8 commentaires)
- Meilleure préparation dès le secondaire, pour être en mesure d'aborder le cégep (8 commentaires)
- Conditions d'étude facilitantes (7 commentaires)
- Acquisition d'une méthode de travail intellectuel (6 commentaires)
- Evaluations fréquentes et continues (4 commentaires)
- Déroulement des cours (4 commentaires)
- Attitude des professeurs et professeures (3 commentaires)
- Accueil (3 commentaires)
- Formules d'entraide (2 commentaires)
- Cours d'appoint (1 commentaire)

Comme on peut le constater, les étudiants et les étudiantes interrogés se considèrent comme étant les artisans, au premier chef, de leur réussite ou de leurs échecs et se sentent responsables d'agir pour que la situation change.

Il est heureux de constater que, collectivement, leur réflexe n'est pas d'attendre que l'environnement solutionne leur problème, mais plutôt de chercher ce qu'eux et elles peuvent faire par eux-mêmes pour améliorer leur situation. Il y a bien sûr toujours un écart entre l'intention de changer quelque chose à sa manière d'être et de fonctionner et la réalisation du changement souhaité, sa mise en oeuvre. Chacun d'entre nous a pu en faire l'expérience plusieurs fois, sans aucun doute. Il en va de même pour les étudiants et les étudiantes.

C'est probablement ce pour quoi, tout en semblant convaincus que le changement doit d'abord venir d'eux-mêmes, les étudiants et les étudiantes en difficulté insistent pour être appuyés et suivis dans leur démarche de prise en charge d'eux-mêmes et de changement de leurs habitudes. Il semble que cet appui doive d'abord et avant tout passer par une relation aux professeurs et professeures et aux autres intervenants et intervenantes en mesure de les aider, avant de passer par des tests, des outils, des mesures administratives ou tout autre instrument qui pourrait contribuer à leur encadrement.

Dans la section qui suit, on trouvera un aperçu comparatif des données dont on vient de traiter pour chacun des groupes, ainsi qu'un ensemble de réflexions de la part de la signataire de ce rapport, à l'issue de la consultation à laquelle le mandat sur les difficultés d'apprentissage a donné lieu.

Analyse comparative des solutions soumises
par les quatre groupes rencontrés
et réflexions personnelles

I- Analyse comparative des résultats au sondage

On trouvera ci-dessous, en A., le sommaire des éléments de solution qui ont déjà été mis en lumière pour chacun des groupes, dans la section "Points saillants à souligner dans les résultats au questionnaire". Ils font état des solutions par rapport auxquelles une majorité de personnes interrogées se disent prêtes à s'impliquer, prioritairement. On trouvera ensuite en B. un aperçu des principales convergences, alors qu'en C. on aura un aperçu des principales divergences entre les groupes.

Le relevé des convergences et des divergences entre les groupes n'est toutefois pas exhaustif et les lecteurs et lectrices pourront tirer eux-mêmes leurs propres analyses, à partir des données contenues dans les chapitres précédents.

A. Relevé des interventions dans lesquelles, les personnes des différents groupes se disent prêtes à s'impliquer, prioritairement

1. Chez les professionnels, les professionnelles et les membres du personnel de soutien des Services de consultation

Items choisis par près de 50% des répondants et répondantes:

Participer à l'organisation d'un accueil	61.5%
Transmettre des données quantitatives au sujet des étudiants et étudiantes en difficulté	61.5%
Travailler au dépistage au moment de l'admission	53.8%
Collaborer à une opération pour sensibiliser les étudiants et les étudiantes aux exigences du programme	46.2%
S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à la question du dépistage des étudiants et étudiantes en difficulté	46.2%
S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à des interventions au plan individuel	46.2%

2. **Chez les administrateurs et les administratrices des Services pédagogiques**

Items choisis par plus de 50% des répondants et répondantes:

S'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à des interventions au plan institutionnel	71.4%
Favoriser la mise sur pied d'activités portant sur des thématiques particulières	57.1%
Systématiser l'information relative aux difficultés d'apprentissage	57.1%
Repenser les politiques d'incitation et d'appui aux initiatives pédagogiques	57.1%
Repenser l'aménagement des locaux	57.1%
Mettre sur pied une activité institutionnelle portant sur les méthodes de travail intellectuel	57.1%
Mettre sur pied un ensemble de moyens de dépistage	57.1%

3. **Chez les professeurs et les professeures**

Items choisis par près de 50% des répondants et répondantes:

Consacrer du temps, en début de session, pour expliquer les exigences et le plan de cours	65.4%
Offrir, sur une base individuelle, une période de disponibilité prévue à l'horaire destinée aux étudiants en difficulté	58.3%
Convoquer à une rencontre les étudiants ou les étudiantes présentant des risques d'échec ou d'abandon, afin de faire le point	51.7%
Participer à l'organisation d'un accueil pour les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes	44.2%

4. Chez les étudiants et les étudiantes

Items choisis par plus de 33.3%% des répondants et répondantes:

Ce qui, d'après eux et elles, les aiderait efficacement:

Avertissement personnel du professeur quand je me laisse aller	58.9%
Accueil des professeurs au début de la 1ère année (pour expliquer le programme, pour donner des trucs afin de bien travailler, pour aider les étudiants et les étudiantes à se connaître entre eux)	57.5%
Ambiance "familiale" (esprit de groupe et profs facilement accessibles)	52.1%
Test ou questionnaire de dépistage pour mieux connaître mes forces et mes faiblesses	47.9%
Distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel	46.6%
Explication détaillée du plan de cours ainsi que de la raison d'être du cours par rapport au programme	38.4%
Cours d'appoint en Mathématiques	34.2%

Ce dans quoi ils et elles seraient prêts à investir du temps pour s'aider (Il faut considérer qu'à cause des dix-huit (18) questionnaires éliminés, il ne restait pour cette question que cinquante-cinq (55) questionnaires dont on pouvait compiler les réponses. Ci-dessous, on trouvera les pourcentages des réponses dépendamment que les calculs prennent en compte tous (73) les répondants et les répondantes, ou seulement les cinquante-cinq (55) répondants et répondantes dont les questionnaires sont valides)

	Sur 73 répond.	Sur 55 répond.
Tutorat (rencontre régulières avec le prof en-dehors des heures de cours)	52.0%	69.1%
Activité pour apprendre comment gérer mon temps	46.5%	61.8%
Activité pour apprendre comment m'y prendre pour faire un travail de plusieurs pages	41.0%	54.5%
Rencontres régulières avec l'A.P.I. pour faire le point	35.6%	47.3%
Séries d'exercices pour me renforcer	34.2%	45.5%

B. Aperçu des principales convergences

Il est intéressant de constater que plusieurs des solutions souhaitées par les étudiants et les étudiantes en difficulté (test ou questionnaire de dépistage, accueil, explication détaillée du plan de cours et de l'utilité du cours, ambiance "familiale", avertissement du professeur, tutorat, rencontres personnalisées avec les professeurs et les professeures) rejoignent assez bien les solutions par rapport auxquelles les professeurs et les professeures se disent intéressés à s'impliquer (dépistage, cours d'appoint, rattrapage, participation à l'organisation d'un accueil, explications des exigences et du plan de cours, offre d'une période de disponibilité prévue à l'horaire à l'intention des étudiants et des étudiantes en difficulté, convocation d'étudiants et d'étudiantes présentant des risques d'échec ou d'abandon, pour faire le point, rencontres personnalisées avec les étudiants et les étudiantes).

Il est intéressant également de constater que certaines autres mesures, que les étudiants et les étudiantes en difficulté souhaitent voir adoptées (tests ou questionnaire de dépistage; activité pour apprendre comment gérer son temps; activité pour apprendre comment faire un travail de plusieurs pages), font également l'objet de préoccupations du côté des administrateurs et administratrices des Services pédagogiques (mettre sur pied un ensemble de moyens de dépistage; mettre sur pied une activité institutionnelle portant sur les méthodes de travail intellectuel; repenser l'aménagement des locaux, qui peut coïncider avec le désir des étudiants et étudiantes de se retrouver dans une ambiance "familiale").

En ce qui a trait à l'aide que les étudiants et les étudiantes en difficulté pourraient vouloir recevoir des professionnels, des professionnelles et des membres du personnel de soutien des Services de consultation (rencontres avec l'A.P.I. ou autres intervenants ou intervenantes en relation d'aide; distribution d'un Guide de méthodes de travail intellectuel, être mieux préparés, mieux informés dès le secondaire de ce qui les attend au Collège), il s'agit là de tâches régulièrement accomplies par les personnes concernées. Elles n'apparaissaient donc pas comme choix de réponses à l'intérieur du questionnaire-sondage qui leur était destiné. Toutefois, certaines des réponses choisies par près de 50% de répondants et répondantes de cette catégorie de personnel rejoignent des préoccupations importantes des étudiants et des étudiantes en difficulté (collaborer à sensibiliser les étudiants et les étudiantes aux exigences de leur programme de formation et de leur futur emploi; travailler au dépistage des étudiants et étudiantes en difficulté au moment de l'admission).

Quand on regarde, par ailleurs, les convergences existant entre les trois groupes représentant les membres du personnel, on peut affirmer qu'il y a consensus autour des principaux objectifs à poursuivre pour résoudre les problèmes posés par les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage:

- Faire en sorte de s'assurer que les étudiants et les étudiantes provenant du niveau secondaire soient bien renseignés sur les implications des choix qu'ils et elles posent, au moment de soumettre leur demande d'admission au Collège;

- Faciliter la transition des étudiants et des étudiantes entre l'école secondaire et le Collège;

- Repérer plus rapidement ceux et celles qui pourraient présenter des problèmes de difficulté d'apprentissage et intervenir à temps pour les aider à combler leurs lacunes;

- Offrir aux étudiants et aux étudiantes un encadrement personnalisé qui tienne compte de leur fonctionnement, à leur arrivée au Collège et qui les initie progressivement aux exigences des études de niveau collégial. Ce type d'encadrement devrait également faciliter le dépistage tout au long de la formation collégiale.

On peut en outre affirmer qu'il y a consensus non seulement autour d'objectifs à poursuivre, mais aussi autour d'un certain nombre de moyens à mettre en place pour atteindre ces objectifs:

- Amélioration de l'information donnée par le Collège auprès des étudiants et étudiantes de niveau secondaire (incluant la participation des départements);

- Mise sur pied d'outils de dépistage à l'intention des nouveaux étudiants et des nouvelles étudiantes;

- Offre de cours d'appoint ou d'activités de rattrapage permettant de combler les lacunes qui auraient été dépistées chez les étudiants et les étudiantes nouvellement admis,

- Organisation d'un accueil au niveau de l'institution et au niveau du programme,

- Amélioration de la circulation d'information concernant les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage, développement d'une concertation entre les intervenants et les intervenantes qui sont en rapport avec les étudiants et les étudiantes d'un même programme (particulièrement entre professeurs, professeures et A.P.I.s);

- Développement de pratiques pédagogiques mieux adaptées à la nouvelle clientèle,

- Développement d'outils pédagogiques à l'intention des professeurs; organisation de journées pédagogiques favorisant une approche concertée des étudiants et étudiantes inscrits à un même programme, mise sur pied d'activités de perfectionnement à l'intention des professeurs.

C. Aperçu des principales divergences

Si les principaux objectifs à poursuivre, de même que l'ensemble des moyens à mettre en place pour résoudre les problèmes, font consensus parmi les différents groupes interrogés, en revanche, il demeure des points de divergence. Ces points de divergence, la plupart du temps, ont à voir avec la mise en place des moyens. Quand on parle de divergences, il faut cependant bien comprendre, ici, qu'il s'agit des divergences révélées principalement par le biais des réponses au questionnaire-sondage. Or, comme les consignes du questionnaire incitaient les personnes à indiquer ce dans quoi ils et elles seraient intéressés à s'impliquer dans un avenir rapproché, il ne faudrait pas conclure que lorsqu'un item n'est pas retenu, cela signifie que les personnes interrogées sont en désaccord avec ce moyen, mais bien plutôt qu'ils et elles ne le retiennent pas comme étant prioritaire pour eux, à court terme.

Ainsi, pour les professeurs et les professeures, la diminution du nombre d'étudiants par groupe ainsi que le calcul, dans leur tâche, du temps consacré à l'encadrement sont des éléments-clé de solution afin d'être en mesure d'améliorer la qualité de l'encadrement et du support qu'ils et elles peuvent apporter aux étudiants et aux étudiantes en général, et particulièrement à ceux et celles qui sont en difficulté. Par ailleurs, les administrateurs et administratrices des Services pédagogiques ne retiennent pas ce problème comme en étant un auquel ils et elles semblent disposés à s'attaquer prioritairement. Ils et elles se disent toutefois majoritairement disponibles pour "s'impliquer dans un groupe de travail qui s'intéresserait à des interventions sur le plan institutionnel". Faut-il entendre par là qu'ils et elles seraient intéressés à explorer, avec les professeurs et professeures, les problèmes concrets posés par les questions de la tâche et de la surpopulation des classes? Cela n'est pas exclu, mais on peut s'attendre, à ce chapitre, à des approches de la question très différentes de part et d'autre, qui mériteraient très certainement d'être entendues et débattues avec toute l'ouverture d'esprit possible.

Il y a aussi, chez les professeurs et professeures, un réel souhait d'être outillés afin de mieux répondre aux problèmes posés par les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage. Par ailleurs, les ressources que l'on pourrait croire disponibles dans le Collège, à ce chapitre, soient les professionnels et les professionnelles des Services de consultation, ne choisissent pas prioritairement les items ayant trait à l'instrumentation des professeurs et des professeures (initiation des professeurs à des outils d'intervention; conception d'instruments écrits et/ou audio-visuel; organisation ou animation d'ateliers; offre d'une activité de perfectionnement à l'intention des professeurs). Il faut toutefois compter que les professionnels et professionnelles du Service des programmes ainsi que le professionnel et le technicien du Centre de Technologies Educatives, qui ne faisaient pas partie de l'échantillon, sont en mesure de répondre à certains besoins des professeurs et professeures, à cet égard.

Enfin, les professionnels, professionnelles et les membres du personnel de soutien expriment leur intérêt à participer à des groupes de travail qui porteraient, l'un sur le dépistage, et l'autre sur l'élaboration d'interventions possibles auprès de ces individuels. Les administrateurs et administratrices, pour leur part, expriment eux aussi leur intérêt à participer à ces groupes de travail, mais optent plutôt pour le groupe de travail portant sur les interventions possibles au plan institutionnel. Par contre, de leur côté, les professeurs et les professeures n'ont pas tendance à opter prioritairement pour ces groupes de travail.

II- Réflexions personnelles à propos des enjeux entourant le changement, dans le Collège

En terminant la rédaction de ce rapport portant sur la question des étudiants et des étudiantes en difficulté d'apprentissage, il me vient un certain nombre de réflexions à propos des enjeux existant dans le Collège, autour de ce dossier mais aussi, plus fondamentalement, autour de toute question ayant trait au changement, au collège Ahuntsic. Je prends la liberté, dans ce chapitre, d'en faire part au milieu. Ces réflexions n'engagent que le signataire de ce rapport, et le milieu en fera ce que bon lui semble.

Tout d'abord, le constat global qui me vient, suite à l'analyse comparative des solutions à apporter au problème, est le suivant: dans tous les groupes impliqués, il y a une réelle volonté de changement. Un "souffle nouveau" paraît en effet être à l'oeuvre dans le milieu, qui redonne à plusieurs un regain d'énergie, une nouvelle stimulation professionnelle et un certain espoir quant à la redéfinition des rapports entre les individus, entre les groupes, et quant à la reformulation de nos orientations institutionnelles.

Nous abordons un tournant important de notre histoire. Après avoir traversé plusieurs périodes de tension et de bouleversement, liées à la conjoncture locale mais aussi provinciale, nous voyons apparaître des promesses de changement, fragiles mais perceptibles, à travers un discours renouvelé et des gestes d'ouverture dont font preuve plusieurs personnes du milieu, provenant de tous les groupes de référence. Une nouvelle mentalité cherche à naître et à s'exprimer au Collège, et les gestes qui seront posés dans les mois qui viennent auront un impact déterminant sur la qualité de notre vie institutionnelle future.

J'ai, personnellement, la conviction que le changement doit concerner tout le monde, et non seulement l'un ou l'autre des groupes. Cela suppose, par conséquent, qu'il revient à chacun et à chacune d'entre nous d'assumer la responsabilité des changements qui doivent s'opérer pour faire d'Ahuntsic le milieu que nous souhaitons qu'il soit. C'est là une entreprise collective à laquelle tout le monde doit se sentir convié.

Tant que les changements à opérer ne modifient pas trop nos manières d'être et nos habitudes, nous y souscrivons assez facilement. Par ailleurs, plus les changements à envisager s'avèrent profonds et dérangeants, plus ils soulèvent chez tout individu, quel qu'il soit, la crainte d'être celui ou celle qui fera les frais de ces changements, en bout de ligne. C'est normal, et en ce sens, s'ouvrir au changement, c'est se rendre nécessairement vulnérable, comme chacun sait.

Au Collège, nous avons nos habitudes. Chaque personne, chaque groupe a les siennes. L'une des habitudes les plus encrées est probablement celle de fonctionner en vase clos, de manière souvent antagoniste, particulièrement quand il s'agit des rapports entre l'administration et les personnels. Mais les réactions d'antagonisme ne se situent pas uniquement à ce niveau. Entre Départements, entre Services, voire même entre individus d'un même Département ou d'un même Service, des antagonismes se sont créés, et ont été exacerbés par le climat d'ensemble, de même que par l'absence de mobilité du personnel. Par ailleurs, des collaborations et des solidarités se sont aussi développées, mais elles survivent parfois difficilement dans le climat de méfiance généralisé.

Ce ne sont pas tant les antagonismes en soi, qui posent problème. Cela fait partie de la vie, et cela contribue même à maintenir un dynamisme certain dans le milieu. Ce sont plutôt nos habitudes de "vase clos" qui font en sorte d'entretenir un climat où l'on critique les individus, souvent à partir de rumeurs, sans toujours prendre la peine de prendre connaissance des faits, et sans toujours faire connaître franchement nos réactions à la personne concernée, dans un souci de transparence. Nos habitudes de "vase clos" nous amènent en outre à nous méfier des autres et à entretenir des perceptions rigides sur leur compte, plutôt qu'à être curieux de leurs réalisations, à les supporter et à les valoriser.

Il ne s'agit pas tant ici de pointer du doigt qui sont les "bons" et qui sont les "mauvais", mais plutôt de prendre conscience du fait que tous et toutes nous contribuons, chacun à notre tour, chacun à notre façon, à maintenir un climat peu propice à la vie et au mouvement. A d'autres moments, par contre, il nous arrive chacun et chacune à notre manière, de contribuer à l'instauration d'une plus grande transparence, à l'éclosion des forces de créativité nécessaires au changement, et à l'établissement d'un climat chaleureux et supportant, dans ce milieu dans lequel nous vivons.

Sans doute, l'un des plus grands défis qu'il nous soit donné de relever, tant individuellement que collectivement, est-il celui de trouver l'angle de vision et d'action qui peut ouvrir sur le champ des solutions, par-delà des contradictions apparentes qui nous divisent, afin de faire en sorte qu'advienne le mouvement, le changement.

Une telle perspective n'implique pas qu'il faille faire taire nos désaccords, bien au contraire, mais elle exige par contre que ces désaccords puissent s'exprimer au grand jour, dans un climat d'ouverture et de respect des individus, et qu'ils soient plutôt mis au service de l'évolution du milieu dans son ensemble.

Le potentiel existe, il est là, bien vivant. Il nous reste, je crois, à développer cette vision d'ensemble qui pourrait orienter nos attitudes et nos gestes vers ce que l'on pourrait appeler une "diversité harmonieuse".

Recommendations

RECOMMANDATIONS PARTICULIERES

Note: L'astérisque (*) indique que les moyens dont il est question ne recoupent pas les tâches habituellement accomplies par des personnes présentement à l'emploi du Collège. Ils nécessiteraient par conséquent l'ajout de ressources supplémentaires, ou encore la réorganisation du travail des ressources existantes dans la mesure où cela n'amènerait pas une surcharge de travail pour les personnes concernées, dans la mesure où l'on s'assurerait que celles-ci sont partie prenantes de la réorganisation de leur travail, dans la mesure, enfin, où cela n'aurait pas pour conséquence de priver la clientèle de services nécessaires dont elle jouit présentement.

1. En ce qui a trait au recrutement et à la sélection

1.1 Que des mesures soient prises afin de s'assurer que les étudiants et les étudiantes admis au collège Ahuntsic aient une notion claire des exigences des programmes dans lesquels ils et elles s'inscrivent

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 1.1

- Poursuite d'une recherche de stratégies d'information inédites et efficaces pour atteindre les étudiants et les étudiantes de niveau secondaire, les conseillers et conseillères d'orientation et d'information scolaire et professionnelle, ainsi que les parents, afin que les étudiants et les étudiantes qui sont acceptés au Collège aient:
  - une image concrète et vivante des programmes qui sont offerts au collège Ahuntsic, de manière à parer aux déceptions et au manque de motivation qui surviennent régulièrement chez beaucoup d'étudiants et d'étudiantes, une fois les premières semaines de cours écoulées;
  - une notion juste et aisément saisissable du travail personnel que cela exigera d'eux et d'elles pour réussir leurs cours de niveau collégial.

- Concertation avec tous les intervenants et intervenantes concernés par cette question pour élaborer ces stratégies (professeurs, A.P.I.s, directeurs de l'enseignement, etc.)

- Concertation entre les professeurs et professeures des différents départements et les aides pédagogiques individuels afin d'identifier les moyens à mettre en place (questionnaire, interview, etc) ou les indicateurs à observer dans le but de dépister les candidats et les candidates qui ne posséderaient pas:
  - une préparation jugée suffisante (ou qui serait jugée suffisante une fois complétées des activités permettant de combler des lacunes);
  - une motivation suffisante pour le programme choisi.

2. En ce qui a trait au dépistage des lacunes chez les étudiants et les étudiantes nouvellement admis au Collège

2.1 Que soient élaborés un ensemble d'instruments permettant de dépister chez les étudiants et les étudiantes nouvellement admis au Collège les lacunes qu'ils pourraient présenter, tant au point de vue des habiletés de base que des connaissances nécessaires à la réussite des cours prévus à leur programme

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 2.1

- Groupe de travail composé d'un (1) administrateur, de deux (2) professionnels et de trois (3) professeurs qui verrait à:
  - définir quelles sont les dimensions importantes à évaluer dans une perspective de dépistage;
  - faire le recensement des outils de dépistage qui ont été développés dans le réseau collégial, jusqu'à maintenant;
  - s'associer l'expertise des personnes-ressources appropriées afin d'évaluer la pertinence des outils de dépistage présentement disponibles, au Collège et dans le réseau, dans le but de choisir les plus appropriés ou d'en développer de nouveaux, si nécessaire.

- D'ici à ce que le groupe de travail ait vu à mettre en place les outils de dépistage nécessaires pour l'ensemble des dimensions retenues, on devrait faire passer les tests de dépistage déjà existants en Français et en Mathématiques à tous les étudiants et toutes les étudiantes nouvellement admis.

3. En ce qui a trait aux cours d'appoint et autres activités destinées à combler les lacunes dépistées chez les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes

3.1 Que soient offerts, à tous les étudiants et les étudiantes nouvellement admis présentant des lacunes au point de vue des habiletés de base et des connaissances nécessaires à la réussite des cours prévus à leur programme, un ensemble de cours d'appoint et d'activités susceptibles de les aider à combler les lacunes dépistées et à améliorer leurs chances de réussite

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 3.1

- Groupe de travail composé d'un (1) administrateur, de deux (2) professionnels et de trois (3) professeurs (logiquement, il devrait s'agir du même groupe de travail que celui mentionné à la recommandation 2.1) qui verrait à
  - faire l'inventaire des cours déjà existants pouvant combler les lacunes chez les étudiants et les étudiantes dépistés et voir à développer ou à faire développer d'autres cours ou activités pour s'occuper des dimensions pour lesquelles rien n'existe présentement (on pense notamment aux méthodes de travail intellectuel);
  - s'adjoindre les ressources nécessaires (d'abord les ressources à l'interne, puis des ressources à l'extérieur, si nécessaire).

- D'ici à ce que le groupe de travail ait vu à mettre en place les cours et activités nécessaires pour l'ensemble des dimensions dont il est question ci-dessus, les cours déjà existants en Français correctif et en Mathématiques d'appoint devraient être offerts aux étudiants et aux étudiantes pour lesquels on aurait remarqué des faiblesses lors de la passation des tests de dépistage dans ces deux disciplines.

4. En ce qui a trait à l'accueil et à l'intégration au programme

4.1 Que soient conçues un ensemble d'activités d'accueil et d'intégration faisant en sorte d'offrir un milieu chaleureux et personnalisé aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes.

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 4.1

- Accueil du personnel par l'administration, au retour des vacances.

- Activité d'accueil institutionnelle à l'intention des nouveaux étudiants et des nouvelles étudiantes, qui aurait lieu avant le début des cours et qui favoriserait le sentiment d'appartenance au Collège. Cette activité devrait être prise en charge par le Service des Affaires Etudiantes.

- Activité d'accueil par programme, à l'intention des nouveaux étudiants et des nouvelles étudiantes, qui aurait lieu avant le début des cours et qui favoriserait le sentiment d'appartenance au programme ainsi que l'établissement de relations personnalisées entre les nouveaux étudiants, les nouvelles étudiantes et les professeurs et professeures qui seront appelés à leur enseigner. Cette activité pourrait consister en une simple rencontre de présentation entre les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes et les professeurs et professeures appelés à leur enseigner, du moins ceux qui leur enseigneront pendant la première session, de même qu'une présentation du programme. Elle devrait être prise en charge par les départements.

- Activités d'intégration au programme (incluant les étudiants de 2e et 3e années) qu'il y aurait lieu de démystifier auprès des nouveaux étudiants et des nouvelles étudiantes, afin qu'ils ne soient pas effrayés par la perspective d'une initiation humiliante. Ces activités pourraient avoir lieu durant les trois premières semaines de cours. Elles seraient conçues et prises en charge par les professeurs et professeures qui pourraient être assistés des étudiants de 2e et 3e années ainsi que des personnes-ressources du Service des Affaires Etudiantes.

- Activités d'accueil et d'encadrement destinées spécifiquement aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes provenant de l'extérieur de Montréal. Ces activités pourraient être pensées conjointement par des personnes du Service des Affaires Etudiantes et des professeurs et professeures enseignant dans des programmes dans lesquels une forte proportion d'étudiants et d'étudiantes proviennent généralement de l'extérieur de Montréal.

- Eléments suivants intégrés au premier cours donné par chaque professeur ou professeure
  - présentation de l'utilité du cours en rapport avec le programme
  - activité de présentation des étudiants et des étudiantes du groupe, afin de favoriser l'établissement de rapports personnalisés dans la classe

5. En ce qui a trait au dépistage des étudiants et des étudiantes en difficulté présentement inscrits dans un programme, au Collège

5.1 Que soient développées les pratiques et les outils nécessaires au dépistage des étudiants et des étudiantes en difficulté qui sont présentement inscrits dans un programme, au Collège

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 5.1

- Rencontres entre l'aide pédagogique individuel et les professeurs et professeures des départements reliés aux programmes dont ils s'occupent, en début de session, afin de transmettre les informations suivantes:
  - liste des étudiants et des étudiantes qui ont été "Article 33" à la session précédente, ainsi que les conditions de réadmission qui leur ont été fixées

(**Note**: il est possible que cette résolution soit inopérante dans la mesure où elle contreviendrait aux dispositions de la loi sur l'accès à l'information)

6. En ce qui a trait à l'encadrement

6.1 Que soient développées et encouragées les initiatives visant à repenser et à améliorer l'encadrement offert aux étudiants et aux étudiantes qui en sont à leur première session au Collège, afin de leur assurer une transition plus aisée entre le niveau secondaire et le niveau collégial

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 6.1

- Choix d'au moins une intervention (simple ou complexe) par département, à réaliser durant la première session auprès des nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes, et qui aurait pour effet de les initier graduellement aux exigences des études de niveau collégial (prise de conscience de l'effort qu'exige la réussite, à ce niveau d'études, acquisition d'attitudes propices à l'étude, etc.) et qui rendrait moins brutale et décourageante la transition entre ces deux niveaux

- Elaboration d'une série d'indicateurs, en réunion départementale, permettant éventuellement d'identifier avec plus de justesse le type de problème vécu par un étudiant ou une étudiante en difficulté dès la première session (problème relié à un manque d'effort, à un manque d'aptitude ou à des lacunes dans l'acquisition de notions préalables) et élaboration de stratégies d'encadrement appropriées

- Echange à propos de ces interventions dans le cadre des Assemblées de Coordonnateurs et coordonnatrices de département et publication des différentes initiatives dans le bulletin pédagogique nouvellement créé

- Support à l'implantation des coordinations de programmes

- Formulation d'une politique institutionnelle, relativement à l'utilisation des locaux, qui privilégierait la création de lieux d'appartenance et de regroupement, particulièrement pour les étudiants et les étudiantes de première année et les professeurs et professeures qui leur enseignent (par exemple, d'une part, chercher à rapprocher le plus possible de l'aire physique de la spécialité les étudiants et les étudiantes inscrits en première année à un programme professionnel, même s'ils n'ont pas à suivre beaucoup de cours de spécialité durant la première année, d'autre part, identifier et mettre à profit les aires de regroupement les plus "naturelles" pour les étudiants et les étudiantes inscrits dans des programmes du secteur général)

6.2 Que soient <u>développées des pratiques</u> visant à assurer un encadrement efficace et personnalisé à l'ensemble des étudiants et des étudiantes, et particulièrement à ceux et celles qui sont en difficulté

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 6.2

- <u>Expérience-pilote de regroupement des professeurs et professeures (et autres intervenants et intervenantes impliqués) autour d'un programme donné</u> Cette approche impliquerait que les personnes ayant à intervenir auprès des mêmes étudiants et étudiantes se rencontreraient régulièrement pour penser à l'encadrement propice à offrir aux étudiants et aux étudiantes de ce programme. Ces rencontres permettraient à toutes les personnes impliquées
  - de reconnaître l'apport de chaque intervenant et intervenante par rapport à l'ensemble du programme de formation;
  - d'harmoniser les méthodes d'enseignement;
  - d'harmoniser les formes d'encadrement apportées;
  - d'harmoniser les modes d'évaluation;
  - d'échanger à propos des étudiants et des étudiantes en difficulté;
  - d'harmoniser la séquence des travaux et examens;
  - Etc.

  (**Note**: <u>harmoniser</u> ne signifie pas ici <u>uniformiser</u>, mais plutôt <u>intégrer</u> les différentes pratiques développées par les professeurs et les professeures selon le style qui leur est propre)

- Les aides pédagogiques individuels devraient <u>exiger que l'étudiant ou l'étudiante aille rencontrer son professeur ou sa professeure pour l'informer de son intention d'abandonner le cours, avant de consentir à signer le formulaire d'abandon de cours</u> (procédure suggérée que l'étudiant ou l'étudiante fasse signer au professeur ou à la professeure le formulaire d'abandon de cours)

- Evaluer, en Commission pédagogique, <u>l'opportunité de devancer la date d'abandon de cours</u> (former, si nécessaire, un groupe de travail qui verrait à recueillir les divers points de vues et formuler une recommandation à cet effet)

- Evaluer, en Commission pédagogique, <u>les impacts qu'aura le nouveau règlement qui pose une limite au nombre d'abandons de cours</u> par session

6.3 Que soient <u>créées des conditions</u> favorisant le développement de pratiques d'encadrement innovatrices et personnalisées du genre de celles dont il est question à la recommandation 6.2

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 6.3

- Création d'une table de concertation réunissant des professeurs et des professeures ainsi que des administrateurs et administratrices des Services pédagogiques afin d'explorer des solutions relativement aux problèmes 1° de la surpopulation des classes et 2° de la lourdeur de la tâche enseignante deux problèmes importants qui limitent considérablement les professeurs et les professeures dans leur capacité d'offrir un encadrement efficace et personnalisé aux étudiants et aux étudiantes en difficulté. Les échanges autour de cette table de concertation devraient avoir lieu dans un esprit d'ouverture et d'innovation. Ils devraient avoir également pour but de déblayer des avenues de solution susceptibles de conduire à des ententes dans le cadre des mécanismes déjà prévus au C.R.T. pour régler ce dossier.

- Personne-ressource dans le Collège, clairement identifiée comme étant la personne répondante du dossier de l'aide à l'apprentissage. Elle pourrait notamment s'occuper de mettre à jour les données quantitatives (DIFAPP), seconder les intervenants et les intervenantes dans la création d'outils et de pratiques pédagogiques adaptées aux problèmes des difficultés d'apprentissage, élaborer des activités (Performa) et des instruments (cahier de stratégie) à l'intention des professeurs et professeures, afin de promouvoir une approche concertée du problème dans son ensemble.

- Elaboration d'outils pédagogiques et/ou méthodologiques (matériel didactique, méthodes d'enseignement, techniques d'intervention) visant à prévenir les difficultés d'apprentissage chez les étudiants et les étudiantes, ou encore à aider ceux et celles qui sont aux prises avec de telles difficultés. Prévision des dégrèvements nécessaires pour les professeurs qui s'y consacreraient.

- Utilisation maximum des sources de subvention déjà existantes dont les départements et les services pourraient se prévaloir afin de réaliser des projets relatifs à l'aide à l'apprentissage.

- Dégagement de budgets spéciaux, à même les budgets du Collège, pour contribuer à l'application des recommandations du présent rapport.

- Révision du rôle joué par les aides pédagogiques individuels, avec le concours de ceux-ci, afin que l'aide pédagogique individuel devienne réellement pour l'étudiant ou l'étudiante une personne de référence capable de lui offrir un support et un encadrement dans l'ensemble de son cheminement pédagogique. Que la révision du rôle de l'A.P.I. fasse également en sorte qu'il ou elle soit appelé-e à collaborer plus activement avec les professeurs et professeures, à l'encadrement des étudiants et des étudiantes qui sont inscrits dans leurs cours.

- Réévaluation des besoins en ressources humaines, au Service de l'Aide pédagogique individuel, avec les principaux intéressés, une fois que le rôle des A.P.I.s aura été réévalué et ajout des ressources humaines nécessaires, le cas échéant, pour que les A.P.I.s puissent jouer pleinement leur rôle, tel qu'il aura été redéfini.

- Formulation d'une politique institutionnelle concernant la qualité de la langue

7. En ce qui a trait aux conditions d'étude et d'enseignement

7.1 Que soient apportées des améliorations à la fabrication des horaires

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 7.1

- Dans le cadre d'une éventuelle révision du processus de fabrication des horaires, qu'on retienne prioritairement les éléments suivants
  - Fabrication des horaires qui tienne compte des facteurs de "vie saine" tels "heure de dîner" et nombre maximum d'heures de cours par jour (ne pas dépasser 6 ou 7 heures de cours par jour);
  - Modification de la grille horaire présentement en usage au Collège afin de tenir compte de la réalité que constitue l'emploi de fin de semaine chez bon nombre d'étudiants et d'étudiantes;
  - Fabrication des horaires en essayant de faire coïncider, dans la mesure du possible, les périodes de disponibilité des étudiants et celles des professeurs qui leur enseignent.

8. En ce qui a trait à la formation continue des professeurs et professeures et des autres intervenants et intervenantes

8.1 Que soient privilégiées au Collège les activités de formation continue des professeurs et professeures et des autres intervenants et intervenantes, relativement à la question de l'aide à l'apprentissage

Moyens à privilégier pour appliquer la recommandation 8.1

- Organisation d'une demi-journée pédagogique par session, consacrée à une rencontre qui réunirait les professeurs et professeures enseignant aux étudiants et aux étudiantes d'un même programme afin de permettre à ceux-ci d'échanger, entre autres, à propos:
  - des étudiants et des étudiantes en difficulté dans le programme;
  - de la répartition des travaux et examens;
  - de l'harmonisation de leurs exigences;
  - de l'harmonisation de leurs pratiques pédagogiques;
  - de l'harmonisation de leurs méthodes d'évaluation;
  - de tout autre sujet jugé pertinent.

- Organisation d'une demi-journée pédagogique consacrée à l'instrumentation et/ou aux échanges entre les divers intervenants et intervenantes du Collège, à propos de thématiques particulières reliées aux difficultés d'apprentissage (maîtrise de la langue, précision d'indicateurs à des fins de dépistage, formes d'encadrement, etc.) Qu'à cette occasion, la personne-ressource répondante du dossier "Aide à l'apprentissage" soit appelée à rendre compte de l'évolution du dossier et de l'état des pratiques qui se développent, dans l'ensemble du Collège, en regard de ce dossier.

- Organisation d'activités Performa à partir des besoins de formation continue des professeurs et professeures, relativement à différentes problématiques reliées aux difficultés d'apprentissage.

- Élaboration d'un cahier de stratégies à l'intention des professeurs et des professeures, touchant, entre autres choses, les thèmes suivants :
  - Stratégies de prise de contact, lors du premier cours;
  - Correction du français, dans le cadre des cours;
  - Acquisition d'habiletés fondamentales dans le cadre des cours;
  - Initiation à une méthode de travail, dans le cadre des cours;
  - Stratégies de mise au point face à des étudiants et des étudiantes démotivés;
  - Interventions-types de "première ligne" face à des étudiants et des étudiantes émotivement perturbés;
  - Utilisation d'une méthode de relaxation pour aider les étudiants et les étudiantes à diminuer leur anxiété face aux examens;
  - Etc.

RECOMMANDATIONS FONDAMENTALES A PARTIR DESQUELLES DEVRAIENT ETRE APPLIQUEES LES RECOMMANDATIONS QUI PRECEDENT

I. Que le collège Ahuntsic, en tant qu'institution, fasse de l'aide à l'apprentissage une priorité institutionnelle, et qu'il favorise la création de lieux de concertation à cet effet.

II. Que le collège Ahuntsic, corrolairement, se donne comme priorité institutionnelle l'amélioration de la qualité des rapports dans le milieu, et qu'à cet effet, des gestes concrets soient posés tant par les administrateurs que par les personnels, afin de développer entre les intervenants et les intervenantes un tissu relationnel qui ferait d'Ahuntsic un milieu plus personnalisé, plus stimulant, plus valorisant et plus intégré qu'il ne l'est présentement.

Voici certains des défis majeurs que devront relever chacune des composantes du Collège afin de parvenir à transformer le milieu d'Ahuntsic en ce sens (des efforts sont déjà faits par des personnes provenant de toutes les composantes, et il est important que cela soit reconnu. Mais nous voulons parler ici des attitudes et positions fondamentales que l'on gagnerait à développer dans chacun des groupes)

- <u>Pour l'administration</u>
  Donner le "ton" à l'institution en posant des gestes tant officiels qu'informels qui démontrent qu'elle valorise ses personnels et qu'elle a à coeur de les associer étroitement au développement du Collège. Cela implique que l'administration écoute ses personnels, qu'elle accorde une crédibilité aux points de vues qui sont exprimés et aux demandes qui lui sont adressées. Cela implique qu'elle voit au recyclage et à la promotion de ses personnels. Cela implique qu'elle fait en sorte de trouver les budgets nécessaires pour appuyer les initiatives de ses personnels et, quand cela lui est impossible, qu'elle prend la peine d'expliquer le pourquoi des refus qu'elle doit opposer à certaines de leurs demandes. Cela implique qu'elle traite ses personnels avec respect, comme des partenaires susceptibles de l'épauler, et non comme des adversaires susceptibles de lui nuire.

- Pour les professeurs
  Sortir de la compartimentation créée par la structure disciplinaire pour créer des réseaux et des lieux de concertation. Trouver des alternatives aux positions de retrait pour lesquelles les professeurs ont opté à plusieurs reprises, ces dernières années, pour exprimer leur désaccord face à l'administration. Prendre le risque d'une attitude flexible dans l'exploration d'avenues de solution inédites avec des membres de l'administration pour la conduite de dossiers habituellement controversés: une telle collaboration pourrait servir de terrain propice au rétablissement d'un climat de confiance et de support mutuel entre l'administration et ses employé-e-s.

- Pour les professionnels et professionnelles
  Sortir de la compartimentation de leurs spécialités respectives. Développer une capacité de comprendre où se situe leur intervention à l'intérieur de l'ensemble d'un processus institutionnel, dans le continuum des interventions réalisées par les autres catégories de personnel.

- Pour les employés et employées de soutien
  Faire valoir davantage l'expertise que leur procure leur position particulière dans le système et collaborer activement à offrir cette expertise dans les différents dossiers qui sont abordés au Collège.

- Pour toutes les catégories de personnel:
  Se sensibiliser au vécu quotidien des autres catégories de personnels et à leurs réalisations.
  Chercher à comprendre par-delà nos sécurités (et insécurités) de personnes de 35, 40, 45, 50 ans et plus quelle peut être la réalité vécue par un ou une jeune de 17, 18, 19 ou 20 ans, qui vient étudier au Collège, en 1987: quels sont les espoirs et les craintes qui l'animent, les symboles qu'il ou elle affectionne, les sons et les images qui habitent son quotidien, les questions qu'il ou elle se pose, l'univers social, mental et émotif dans lequel il ou elle se meut.

Annexe 1

Tableaux portant sur les données quantitatives décrivant la situation des abandons, des échecs et des notes faibles au Collège Ahuntsic

Tableau 1: Variation des cotes 7+ entre la session d'automne 1985 et la session d'automne 1986 pour les étudiant-e-s nouvellement inscrit-e-s, par programme, par secteur et au total.

	AUTOMNE 1985			AUTOMNE 1986			VARIATION
	Total nouv. étud.	N. 7+	%	Total Nouv. étud.	N. 7+	%	en % des cotes 7+
100.01 Sciences de la santé	197	49	24.8%	169	47	27.8%	3.0%
200.01 Sciences pures et appl.	218	84	38.5%	216	64	29.6%	-8.9%
300.01 Sc. humaines (droit)	106	52	49.0%	146	72	49.3%	0.3%
300.02 Sc. humaines (géogr.)	29	15	51.7%	41	26	63.4%	11.7%
300.05 Sc. humaines (psycho)	55	17	30.9%	66	31	46.9%	16.0%
300.08 Sc. humaines (sc. soc.)	64	18	28.1%	36	9	25.0%	-3.1%
400.01 Sc. Administratives	66	17	25.7%	116	43	37.0%	11.3%
500.03 Arts (cinéma)	34	13	38.2%	40	22	55.0%	16.8%
600.01 Lettres	68	27	39.7%	83	47	56.6%	16.9%
TOTAL GENERAL	837	292	34.9%	913	361	39.5%	4.7%
140.04 Electrophysiol. méd.	25	3	12.0%	20	0	0.0%	-12.0%
142.01 Radiodiagnostic	50	14	28.0%	59	16	27.1%	-0.9%
142.02 Méd. nucléaire	40	3	7.5%	38	9	23.6%	16.1%
142.03 Radiothérapie	9	2	22.2%				
210.01 Chimie analytique	40	17	42.5%	32	16	50.0%	7.5%
210.02 et 03 Chimie-bio	62	26	41.9%	64	26	40.6%	-1.3%
211.01 Matières plastiques	32	10	31.2%	29	11	37.9%	6.7%
221.01 Tech. d'architecture	28	19	67.9%				
221.02 Génie civil	39	24	61.5%	64	42	65.6%	4.1%
221.03 Mécanique du bâtiment	32	12	37.5%	35	17	48.5%	11.0%
230.01 Cartographie	14	10	71.4%	12	8	66.6%	-4.8%
230..2 Géodésie	42	22	52.4%	40	28	70.0%	17.6%
243.00 Electrotechnique	122	73	59.8%	150	78	52.0%	-7.8%
310.01 Tech. policières	104	32	30.8%	100	26	26.0%	-4.8%
310.02 Tech. correctionnelles	29	20	69.0%	42	19	45.2%	-23.8%
310.03 Tech. juridiques	69	14	20.3%	32	9	28.1%	7.8%
410.00 Tech. administratives	153	74	48.4%	152	70	46.1%	0.7%
411.00 Archives médicales	47	4	8.5%	45	4	8.8%	0.3%
420.00 Informatique	83	49	59.0%	88	51	57.9%	-1.1%
570.06 Graphisme	52	6	11.5%	53	8	15.0%	3.5%
581.02 Typographie	30	13	43.3%	28	14	50.0%	6.7%
581.03 Photolithographie	37	18	48.6%	41	15	36.5%	-12.1%
581.04 Impression	46	21	45.7%	40	24	60.0%	14.3%
581.05 Reliure	19	6	31.6%	19	5	26.3%	-5.3%
581.06 Photomécanique	14	10	71.4%	18	12	66.6%	-4.8%
TOTAL PROFESSIONNEL	1228	502	40.9%	1201	508	42.3%	1.4%
GRAND TOTAL	2065	794	38.5%	2114	869	41.1%	2.7%

Tableau 2: Variation des cotes 10+ entre la session d'automne 1985 et la session d'automne 1986 pour les étudiant-e-s nouvellement inscrit-e-s, par programme, par secteur et au total.

	AUTOMNE 1985			AUTOMNE 1986			VARIATION
	Total nouv. étud.	N. 10+	%	Total Nouv. étud.	N. 10+	%	en % des cotes 10+
100.01 Sciences de la santé	197	27	13.7%	169	29	17.2%	3.5%
200.01 Sciences pures et appl.	218	43	19.7%	216	38	17.6%	-2.1%
300.01 Sc. humaines (droit)	106	34	32.0%	146	49	33.6%	1.6%
300.02 Sc. humaines (géogr.)	29	11	37.8%	41	17	41.5%	3.7%
300.05 Sc. humaines (psycho)	55	10	18.1%	66	20	30.3%	12.2%
300.06 Sc. humaines (sc. soc.)	64	9	14.0%	36	7	19.4%	5.4%
400.01 Sc. Administratives	66	10	15.1%	116	23	19.8%	4.7%
500.03 Arts (cinéma)	34	10	29.4%	40	16	40.0%	10.6%
600.01 Lettres	68	22	32.3%	83	33	39.8%	7.5%
TOTAL GENERAL	857	176	21.0%	913	232	25.4%	4.4%
140.04 Electrophysiol. méd.	25	2	8.0%	20	0	0.0%	-8.0%
142.01 Radiodiagnostic	50	4	8.0%	59	11	18.6%	10.6%
142.02 Méd. nucléaire	40	3	7.5%	38	6	15.8%	8.3%
142.03 Radiothérapie	9	2	22.2%				
210.01 Chimie analytique	40	13	32.5%	32	12	37.5%	5.0%
210.02 et 03 Chimie-bio	62	17	27.4%	64	14	21.9%	-6.5%
211.01 Matières plastiques	32	7	21.8%	29	8	27.6%	5.8%
221.01 Tech. d'architecture	28	14	50.0%				
221.02 Génie civil	39	20	51.3%	64	36	56.3%	5.0%
221.03 Mécanique du bâtiment	32	7	21.9%	35	10	28.6%	6.7%
230.01 Cartographie	14	8	57.1%	12	8	66.7%	9.6%
230.02 Géodésie	42	16	38.1%	40	26	65.0%	26.9%
243.00 Electrotechnique	122	60	49.2%	150	66	44.0%	-5.2%
310.01 Tech. policières	104	22	10.9%	100	18	18.0%	7.1%
310.02 Tech. correctionnelles	29	19	65.5%	42	14	33.3%	-32.2%
310.03 Tech. juridiques	69	9	13.0%	32	6	18.8%	5.8%
410.00 Tech. administratives	163	43	26.4%	152	41	27.0%	0.6%
411.00 Archives médicales	47	3	6.4%	45	3	6.7%	0.3%
420.00 Informatique	83	30	36.1%	88	34	38.6%	2.5%
570.06 Graphisme	52	4	7.7%	53	4	7.5%	-0.2%
581.02 Typographie	30	10	33.3%	28	8	28.6%	-4.7%
581.03 Photolithographie	37	15	40.5%	41	12	29.3%	-11.2%
581.04 Impression	46	11	23.9%	40	18	45.0%	21.1%
581.05 Reliure	19	2	10.5%	19	3	15.8%	5.3%
581.06 Photomécanique	14	6	42.9%	18	8	44.4%	1.5%
TOTAL PROFESSIONNEL	1228	346	28.2%	1201	346	28.8%	0.6%
GRAND TOTAL	2085	522	25.3%	2114	578	27.3%	2.1%

Tableau 3: Etat des effectifs, par programme, par secteur et au total, lorsqu'on prend en considération le nombre d'étudiant-e-s nouvellement inscrit-e-s qui ont **abandonné leur session** à l'automne 1986. (Sont considéré-e-s comme ayant abandonné leur session ceux et celles dont le relevé de notes pour la session A-86 présentait six cours et plus portant la mention AB et/ou la mention E avec une note inférieure à 12)

	TOTAL des nouveaux étud.		ABANDONS DE SESSION		TOTAL excluant les ab. de sess.	
	N.	%	N.	% du total	N.	% du total
100.01 Sciences de la santé	169	100.0%	8	4.7%	161	95.3%
200.01 Sciences pures et appl.	216	100.0%	4	1.9%	212	98.1%
300.01 Sc. humaines (droit)	146	100.0%	8	5.5%	138	94.5%
300.02 Sc. humaines (géogr.)	41	100.0%	1	2.4%	40	97.6%
300.05 Sc. humaines (psycho)	66	100.0%	7	10.6%	59	89.4%
300.08 Sc. humaines (sc. soc.)	36	100.0%	1	2.8%	35	97.2%
400.01 Sc. Administratives	116	100.0%	4	3.4%	112	96.6%
500.03 Arts (cinéma)	40	100.0%	1	2.5%	39	97.5%
600.01 Lettres	83	100.0%	10	12.0%	73	88.0%
TOTAL GENERAL	913	100.0%	44	4.8%	869	95.2%
140.04 Electrophysiol. méd.	20	100.0%	0	0.0%	20	100.0%
142.01 Radiodiagnostic	59	100.0%	6	10.2%	53	89.8%
142.02 Méd. nucléaire	38	100.0%	5	13.2%	33	86.8%
142.03 Radiothérapie						
210.01 Chimie analytique	32	100.0%	5	15.6%	27	84.4%
210.02 et 03 Chimie-bio	64	100.0%	3	4.7%	61	95.3%
211.01 Matières plastiques	29	100.0%	1	3.4%	28	96.6%
221.01 Tech. d'architecture						
221.02 Génie civil	64	100.0%	3	4.7%	61	95.3%
221.03 Mécanique du bâtiment	35	100.0%	3	8.6%	32	91.4%
230.01 Cartographie	12	100.0%	1	8.3%	11	91.7%
230.02 Géodésie	40	100.0%	2	5.0%	38	95.0%
243.00 Electrotechnique	150	100.0%	7	4.7%	143	95.3%
310.01 Tech. policières	100	100.0%	1	1.0%	99	99.0%
310.02 Tech. correctionnelles	42	100.0%	3	7.1%	39	92.9%
310.03 Tech. juridiques	32	100.0%	1	3.1%	31	96.9%
410.00 Tech. administratives	152	100.0%	4	2.6%	148	97.4%
411.00 Archives médicales	45	100.0%	1	2.2%	44	97.8%
420.00 Informatique	88	100.0%	5	5.7%	83	94.3%
570.06 Graphisme	53	100.0%	0	0.0%	53	100.0%
581.02 Typographie	28	100.0%	3	10.7%	25	89.3%
581.03 Photolithographie	41	100.0%	2	4.9%	39	95.1%
581.04 Impression	40	100.0%	3	7.5%	37	92.5%
581.05 Reliure	19	100.0%	1	5.3%	18	94.7%
581.06 Photomécanique	18	100.0%	2	11.1%	16	88.9%
TOTAL PROFESSIONNEL	1201	100.0%	62	5.2%	1139	94.8%
GRAND TOTAL	2114	100.0%	106	5.0%	2008	95.0%

Tableau 4: Nombre et pourcentage d'étudiant-e-s nouvellement inscrit-e-s obtenant un score 7+, 10+ ou 15+, par programme, par secteur et au total, lorsqu'on exclut les étudiant-e-s considéré-e-s comme ayant abandonné leur session.

	DOSSIERS 7+		DOSSIERS 10+		DOSSIERS 15+		TOTAL des nouv EXCL. AB SESS.	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
100.01 Sciences de la santé	39	24.2%	21	13.0%	1	0.6%	161	100.0%
200.01 Sciences pures et appl.	60	28.3%	34	16.0%	3	1.4%	212	100.0%
300.01 Sc. humaines (droit)	64	46.4%	41	29.7%	15	10.9%	138	100.0%
300.02 Sc. humaines (géogr.)	25	62.5%	16	40.0%	4	10.0%	40	100.0%
300.05 Sc. humaines (psycho)	24	40.7%	13	22.0%	4	6.8%	59	100.0%
300.08 Sc. humaines (sc. soc.)	8	22.9%	6	17.1%	1	2.9%	35	100.0%
400.01 Sc. Administratives	39	34.8%	19	17.0%	5	4.5%	112	100.0%
600.03 Arts (cinéma)	21	53.8%	15	38.5%	5	12.8%	39	100.0%
600.01 Lettres	37	50.7%	23	31.5%	7	9.6%	73	100.0%
TOTAL GENERAL	317	36.5%	188	21.6%	45	5.2%	869	100.0%
140.04 Electrophysiol. méd.	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	20	100.0%
142.01 Radiodiagnostic	10	18.9%	5	9.4%	0	0.0%	53	100.0%
142.02 Méd. nucléaire	4	12.1%	1	3.0%	0	0.0%	33	100.0%
142.03 Radiothérapie								
210.01 Chimie analytique	11	40.7%	7	25.9%	1	3.7%	27	100.0%
210.02 et 03 Chimie-bio	23	37.7%	11	18.0%	0	0.0%	61	100.0%
211.01 Matières plastiques	10	35.7%	7	25.0%	4	14.3%	28	100.0%
221.01 Tech. d'architecture								
221.02 Génie civil	39	63.9%	33	54.1%	17	27.9%	61	100.0%
221.03 Mécanique du bâtiment	14	43.8%	7	21.9%	2	6.3%	32	100.0%
230.01 Cartographie	7	63.6%	7	63.6%	5	45.5%	11	100.0%
230.02 Géodésie	26	68.4%	24	63.2%	15	39.5%	38	100.0%
243.00 Electrotechnique	71	49.7%	59	41.3%	25	17.5%	143	100.0%
310.01 Tech. policières	25	25.3%	17	17.2%	7	7.1%	99	100.0%
310.02 Tech. correctionnelles	16	41.0%	11	28.2%	7	17.9%	39	100.0%
310.03 Tech. juridiques	8	25.8%	5	16.1%	0	0.0%	31	100.0%
410.00 Tech. administratives	66	44.6%	37	25.0%	10	6.8%	148	100.0%
411.00 Archives médicales	3	6.8%	2	4.5%	1	2.3%	44	100.0%
420.00 Informatique	46	55.4%	29	34.9%	13	15.7%	83	100.0%
570.06 Graphisme	8	15.1%	4	7.5%	3	5.7%	53	100.0%
581.02 Typographie	11	44.0%	5	20.0%	4	16.0%	25	100.0%
581.03 Photolithographie	13	33.3%	10	25.6%	4	10.3%	39	100.0%
581.04 Impression	21	56.8%	15	40.5%	5	13.5%	37	100.0%
581.05 Reliure	4	22.2%	2	11.1%	1	5.6%	18	100.0%
581.06 Photomécanique	10	62.5%	6	37.5%	3	18.8%	16	100.0%
TOTAL PROFESSIONNEL	446	39.2%	284	24.9%	122	10.7%	1139	100.0%
GRAND TOTAL	763	38.0%	472	23.5%	167	8.3%	2008	100.0%

Tableau 5: Pourcentages d'abandons, d'échecs et de notes faibles pour les blocs de cours de **concentration**, de cours **obligatoires** et de cours **complémentaires**, basés sur le nombre des cours suivis au total par les étudiant-e-s d'un programme donné, pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions.

	N.cours -étud.	Concentration			Obligatoires			Complémentaires		
		% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.
* 100.01 Sc. Santé										
A-85	2218	7.0%	9.2%	9.8%	1.2%	2.1%	2.9%	0.8%	0.7%	1.5%
A-86	2042	9.0%	8.2%	6.8%	1.1%	2.5%	2.3%	1.1%	1.1%	1.2%
Var.		2.0%	-1.0%	-3.0%	-0.1%	0.4%	-0.6%	0.3%	0.4%	-0.3%
* 200.01 Sc. Pures										
A-85	2576	6.8%	8.7%	7.5%	3.0%	2.2%	4.8%	1.0%	0.8%	1.2%
A-86	2634	8.3%	9.6%	7.7%	1.2%	3.1%	3.5%	0.3%	0.8%	0.8%
Var.		1.5%	0.9%	0.2%	-1.8%	0.9%	-1.3%	-0.7%	0.0%	-0.4%
* 300.01 Droit										
A-85	1460	5.1%	10.9%	11.7%	3.5%	6.0%	5.6%	2.1%	2.1%	1.8%
A-86	2018	6.7%	13.0%	9.9%	2.4%	7.8%	6.7%	0.9%	1.9%	2.1%
Var.		1.6%	2.1%	-1.8%	-1.1%	1.8%	1.1%	-1.2%	-0.2%	0.3%
* 300.02 Géog.										
A-85	391	6.9%	14.3%	10.4%	1.5%	5.7%	6.0%	1.0%	2.8%	1.6%
A-86	445	11.0%	13.4%	6.8%	3.8%	7.8%	5.6%	1.1%	2.0%	1.6%
Var.		4.1%	-0.9%	-3.6%	2.3%	2.1%	-0.4%	0.1%	-0.8%	0.0%
* 300.05 Psycho.										
A-85	943	4.2%	7.9%	11.7%	2.5%	3.4%	3.6%	1.5%	2.7%	1.0%
A-86	900	4.1%	10.1%	8.0%	2.2%	5.9%	4.6%	1.6%	3.0%	2.0%
Var.		-0.1%	2.2%	-3.7%	-0.3%	2.5%	1.0%	0.1%	0.3%	1.0%
* 300.06 Sc. Soc.										
A-85	864	5.0%	8.6%	9.7%	3.5%	4.1%	2.8%	2.0%	1.1%	1.5%
A-86	781	2.3%	8.2%	9.2%	0.7%	4.3%	5.1%	1.0%	2.0%	1.7%
Var.		-2.7%	-0.4%	-0.5%	-2.8%	0.2%	2.3%	-1.0%	0.9%	0.2%
* 400.01 Sc. Adm.										
A-85	998	3.5%	5.8%	10.4%	1.4%	1.1%	2.1%	0.8%	0.4%	0.5%
A-86	1348	4.4%	9.0%	8.9%	1.6%	4.1%	2.7%	1.6%	1.3%	0.9%
Var.		0.9%	3.2%	-1.5%	0.2%	3.0%	0.6%	0.8%	0.9%	0.4%
* 500.03 Cinéma										
A-85	493	3.9%	7.2%	6.5%	4.3%	6.4%	3.2%	1.8%	2.9%	2.3%
A-86	542	4.2%	6.6%	3.9%	4.4%	15.0%	6.2%	2.0%	3.8%	0.9%
Var.		0.3%	-0.6%	-2.6%	0.1%	8.6%	3.0%	0.2%	0.9%	-1.4%
* 600.01 Lettres										
A-85	955	2.7%	5.2%	3.4%	5.9%	11.5%	8.5%	1.5%	2.2%	1.9%
A-86	957	3.0%	3.7%	3.3%	5.8%	18.1%	8.1%	2.4%	3.7%	2.3%
Var.		0.3%	-1.5%	-0.1%	-0.1%	6.6%	-0.4%	0.9%	1.5%	0.4%

* Pour ces programmes, des moyennes pondérées ont été calculées à partir des données fournies par le Service de l'informatique, ce qui peut entraîner une légère distorsion par rapport aux données réelles

Tableau 5: (Suite 1): Pourcentages d'abandons, d'échecs et de notes faibles pour les blocs de cours de **concentration**, de cours **obligatoires** et de cours **complémentaires**, basés sur le nombre des cours suivis au total par les étudiant-e-s d'un programme donné, pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions.

	N.cours -étud.	Concentration			Obligatoires			Complémentaires		
		% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.
140.04 E. P. M.										
A-85	398	1.8%	6.1%	6.7%	0.5%	1.3%	2.3%	0.8%	0.3%	0.8%
A-86	441	0.2%	2.3%	4.8%	2.5%	0.2%	2.6%	0.7%	0.0%	0.2%
Var.		-1.6%	-3.8%	-3.9%	2.0%	-1.1%	0.3%	-0.1%	-0.3%	-0.6%
142.01 Radiodiag.										
A-85	637	2.0%	5.6%	7.9%	0.5%	1.6%	3.6%	0.8%	0.6%	2.7%
A-86	700	3.1%	8.7%	6.3%	2.1%	3.8%	3.4%	1.3%	0.7%	0.6%
Var.		1.1%	3.1%	-1.6%	1.6%	2.2%	-0.2%	0.5%	0.1%	-2.1%
142.02 Méd. Nucl.										
A-85	577	2.1%	9.2%	8.1%	0.9%	0.9%	0.7%	0.2%	0.5%	0.5%
A-86	585	6.3%	8.8%	9.5%	1.9%	0.2%	1.2%	0.3%	0.3%	0.3%
Var.		4.2%	-0.4%	1.4%	1.0%	-0.7%	0.5%	0.1%	-0.2%	-0.2%
142.03 Radiothé.										
A-85	95	1.1%	8.5%	6.4%	2.1%	4.3%	0.0%	1.1%	1.1%	1.1%
A-86	47	0.0%	10.6%	6.4%	0.0%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	4.3%
Var.		-1.1%	2.1%	0.0%	-2.1%	-2.2%	0.0%	-1.1%	-1.1%	3.2%
210.01 Ch. ensl.										
A-85	650	5.2%	12.0%	9.9%	0.5%	3.2%	3.2%	0.0%	0.6%	1.4%
A-86	516	8.1%	15.0%	11.4%	3.1%	5.4%	2.4%	0.4%	0.8%	0.2%
Var.		2.9%	3.0%	1.5%	2.6%	2.2%	-0.8%	0.4%	0.2%	-1.2%
* 210.02-03 Ch-bio										
A-85	950	5.0%	9.7%	13.2%	1.8%	3.2%	3.2%	0.5%	1.1%	1.3%
A-86	1034	3.6%	9.1%	12.7%	1.6%	3.2%	2.8%	0.4%	0.4%	1.2%
Var.		-1.4%	-0.6%	-0.5%	-0.2%	0.0%	-0.4%	-0.1%	-0.7%	-0.1%
*211.01 Mat. plast.										
A-85	512	4.1%	10.7%	8.6%	1.7%	3.6%	4.7%	1.5%	0.6%	0.8%
A-86	512	2.4%	13.0%	8.6%	2.8%	8.4%	5.4%	0.2%	0.8%	0.6%
Var.		-1.7%	2.3%	0.0%	1.1%	4.8%	0.7%	-1.3%	0.2%	-0.2%
221.02 Gén. Civil										
A-85	1028	4.4%	16.2%	17.4%	1.5%	4.5%	1.7%	1.3%	0.9%	0.5%
A-86	1226	4.4%	21.2%	16.6%	1.6%	7.4%	4.7%	1.3%	2.1%	0.6%
Var.		0.0%	5.0%	-0.8%	0.1%	2.9%	3.0%	0.0%	1.2%	0.1%
221.03 M. du bât.										
A-85	655	2.2%	7.3%	13.3%	1.4%	2.6%	2.6%	0.0%	0.2%	0.0%
A-86	803	2.5%	14.0%	11.7%	1.0%	2.8%	2.8%	0.1%	0.4%	0.1%
Var.		0.3%	6.7%	-1.6%	-0.4%	0.2%	0.0%	0.1%	0.2%	0.1%

* Pour ces programmes, des moyennes pondérées ont été calculées à partir des données fournies par le Service de l'informatique, ce qui peut entraîner une légère distorsion par rapport aux données réelles

Tableau 5: (Suite 2): Pourcentages d'abandons, d'échecs et de notes faibles pour les blocs de cours de **concentration**, de cours **obligatoires** et de cours **complémentaires**, basés sur le nombre des cours suivis au total par les étudiant-e-s d'un programme donné, pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions.

	N.cours -étud	Concentration			Obligatoires			Complémentaires		
		% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.	% AB	% Ech.	% Fai.
230.01 T. Carto.										
A-85	94	12.8%	35.4%	13.4%	3.2%	8.8%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%
A-86	97	16.6%	24.1%	10.1%	5.2%	10.9%	7.6%	0.0%	0.0%	0.0%
Var.		5.8%	-11.3%	-3.3%	2.0%	2.1%	5.4%	0.0%	0.0%	0.0%
230.02 T. Géod.										
A-85	764	4.7%	9.9%	15.2%	1.6%	3.5%	3.3%	0.7%	0.5%	0.3%
A-86	729	4.5%	17.4%	10.8%	4.1%	8.7%	4.6%	1.8%	0.7%	0.8%
Var.		-0.2%	7.5%	-4.4%	2.5%	5.2%	1.3%	1.1%	0.2%	0.5%
* 243.00 Electro.										
A-85	2407	7.8%	14.6%	11.1%	2.5%	3.7%	3.0%	0.5%	0.5%	1.0%
A-86	2294	6.4%	14.3%	12.0%	1.5%	4.4%	4.1%	0.4%	0.9%	1.4%
Var.		-1.4%	-0.3%	0.9%	-1.0%	0.7%	1.1%	-0.1%	0.4%	0.4%
310.01 T. Polic.										
A-85	2200	2.9%	9.7%	12.7%	1.4%	2.5%	2.8%	0.7%	1.3%	0.8%
A-86	2344	2.6%	7.7%	9.5%	1.1%	1.7%	2.9%	0.9%	0.6%	0.9%
Var.		-0.3%	-2.0%	-3.2%	-0.3%	-0.8%	0.1%	0.2%	-0.7%	0.1%
310.02 T. Correct.										
A-85	623	4.8%	16.0%	13.2%	1.4%	4.9%	3.3%	1.0%	2.1%	1.1%
A-86	666	6.8%	9.2%	8.7%	3.2%	4.8%	3.1%	1.7%	0.9%	1.1%
Var.		2.0%	-6.8%	-4.5%	1.8%	-0.1%	-0.2%	0.7%	-1.2%	0.0%
310.03 T. Jurid.										
A-85	1118	1.6%	5.4%	7.6%	[illegible]%	1.9%	2.4%	0.7%	0.4%	0.9%
A-86	1002	3.3%	4.1%	8.7%	0.4%	0.7%	1.6%	0.5%	0.4%	0.6%
Var.		1.7%	-1.3%	1.1%	-0.2%	-1.2%	-0.8%	-0.2%	0.0%	-0.3%
* 410.00 T. Adm.										
A-85	2899	5.7%	12.9%	12.6%	2.1%	2.9%	3.8%	1.7%	1.4%	1.4%
A-86	2359	6.6%	15.1%	10.4%	1.9%	4.1%	4.4%	2.1%	1.3%	1.1%
Var.		0.9%	2.2%	-2.2%	-0.2%	1.2%	0.6%	0.4%	-0.1%	-0.3%
411.00 Arch. méd.										
A-85	787	1.9%	0.4%	2.1%	0.5%	0.0%	0.8%	0.5%	0.0%	0.4%
A-86	769	1.3%	3.4%	4.0%	0.9%	0.5%	0.5%	0.5%	0.1%	0.1%
Var.		-0.6%	3.0%	1.9%	0.4%	0.5%	-0.3%	0.0%	0.1%	-0.3%
420.00 Info.										
A-85	1047	2.7%	13.4%	7.0%	3.5%	5.9%	5.4%	1.7%	1.8%	1.5%
A-86	1134	3.7%	12.7%	7.7%	2.6%	8.1%	5.3%	1.9%	2.5%	1.3%
Var.		1.0%	-0.7%	0.7%	-0.9%	2.2%	-0.1%	0.2%	0.7%	-0.2%

* Pour ces programmes, des moyennes pondérées ont été calculées à partir des données fournies par le Service de l'informatique, ce qui peut entraîner une légère distorsion par rapport aux données réelles

Tableau 5: (Suite 3): Pourcentages d'abandon, d'échecs et de notes faibles pour les blocs de cours de **concentration**, de cours **obligatoires** et de cours **complémentaires**, basés sur le nombre des cours suivis au total par les étudiant-e-s d'un programme donné, pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions.

	N.cours -étud.	Concentration			Obligatoires			Complémentaires		
		%AB	% E	% Fai.	% AB	% E	% Fai.	% AB	% E	% Fai.
570.06 Graphisme										
A-85	1260	2.6%	8.1%	6.4%	1.0%	3.0%	1.4%	1.0%	0.6%	0.3%
A-86	1294	1.5%	6.0%	8.9%	1.4%	2.7%	2.3%	1.1%	0.7%	0.6%
Var.		-1.1%	-2.1%	2.5%	0.4%	-0.3%	0.9%	0.1%	0.1%	0.3%
581.02 Typo.										
A-85	476	2.7%	10.2%	8.9%	1.5%	5.3%	3.6%	1.7%	1.1%	0.6%
A-86	477	1.5%	12.6%	10.0%	1.9%	6.2%	2.8%	1.3%	1.7%	0.6%
Var.		-1.2%	2.4%	1.1%	0.4%	0.7%	-0.8%	-0.4%	0.6%	0.0%
581.03 Photolitho.										
A-85	611	3.6%	9.5%	7.3%	4.4%	7.4%	2.7%	2.3%	2.3%	1.8%
A-86	604	3.3%	8.2%	9.4%	2.8%	6.6%	5.3%	1.3%	1.8%	1.2%
Var.		-0.3%	-1.3%	2.1%	-1.6%	-0.8%	2.6%	-1.0%	-0.5%	-0.6%
581.04 Impression										
A-85	676	5.3%	6.8%	9.8%	4.4%	9.8%	6.0%	3.0%	1.2%	0.9%
A-86	654	2.1%	11.7%	10.6%	3.1%	9.6%	5.0%	2.6%	3.0%	1.7%
Var.		-3.2%	2.9%	0.8%	-1.3%	-0.2%	-1.0%	-0.4%	1.8%	0.8%
581.05 Reliure										
A-85	264	3.8%	5.9%	13.0%	2.3%	3.9%	7.4%	0.4%	0.0%	0.0%
A-86	310	4.5%	7.8%	11.8%	2.3%	3.3%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%
Var.		0.7%	1.9%	-1.2%	0.0%	-0.6%	0.9%	-0.4%	0.0%	0.0%
581.06 Photoméc.										
A-85	349	5.4%	11.2%	15.2%	2.9%	4.4%	6.8%	2.6%	0.3%	1.2%
A-86	323	3.1%	13.1%	14.7%	2.2%	8.9%	2.8%	2.2%	2.2%	0.0%
Var.		-2.3%	1.9%	-0.5%	-0.7%	4.5%	-4.0%	-0.4%	1.9%	-1.2%

Tableau 6: Pourcentage d'abandons, d'échecs, et de notes faibles pour chacune des disciplines et pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions. (Note: pour le calcul des pourcentages de cours échoués, réussis et avec note faible, on a préalablement retranché du nombre total d'inscriptions - qui apparait dans la deuxième colonne - les cours portant une mention d'abandon)

	Nombre d'insc.	% Aband.	% Echec	% Faible
101 Biologie				
A-85	719	10.3%	14.7%	15.5%
A-86	662	8.5%	16.7%	17.3%
Var.		-1.8%	2.0%	1.8%
107 Int. Tech. Santé				
A-85	141	2.8%	13.9%	15.3%
A-86	108	9.3%	12.2%	8.2%
Var.		6.5%	-1.7%	-7.1%
109 Educ. Phys.				
A-85	3261	6.7%	6.8%	3.9%
A-86	3760	4.9%	10.2%	3.5%
Var.		-1.8%	3.4%	-0.4%
130 El. Phys. Méd.				
A-85	134	5.2%	9.4%	15.0%
A-86	176	0.0%	2.2%	7.3%
Var.		-5.2%	-7.2%	-7.7%
142 Radiologie				
A-85	405	1.2%	11.3%	13.5%
A-86	446	1.6%	15.0%	12.3%
Var.		0.4%	3.7%	-1.2%
201 Mathématiques				
A-85	2642	19.0%	31.8%	21.9%
A-86	2585	19.7%	35.4%	19.1%
Var.		0.7%	3.6%	-2.8%
202 Chimie				
A-85	966	8.2%	18.7%	21.4%
A-86	934	11.7%	13.3%	15.4%
Var.		3.5%	-5.4%	-6.0%
203 Physique				
A-85	944	12.7%	21.5%	19.9%
A-86	929	11.1%	22.8%	20.1%
Var.		-1.6%	1.3%	0.2%
205 Géologie				
A-85	44	11.4%	5.1%	12.8%
A-86	38	7.9%	11.4%	14.3%
Var.		-3.5%	6.3%	1.5%
210 Chimie Ind.				
A-85	409	2.7%	8.5%	10.6%
A-86	354	4.8%	8.9%	19.6%
Var.		2.1%	0.4%	9.0%

Tableau 6: (Suite 1) Pourcentage d'abandons, d'échecs, de réussites et de notes faibles pour chacune des **disciplines** et pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions. (Note: pour le calcul des pourcentages de cours échoués, réussis et avec note faible, on a préalablement retranché du nombre total d'inscriptions - qui apparait dans la deuxième colonne - les cours portant une mention d'abandon)

	Nombre d'insc.	% Aband.	% Echec	% Faible
221 Génie Civil				
A-85	1179	3.5%	15.6%	19.5%
A-86	1108	3.7%	19.9%	21.2%
Var.		0.2%	4.1%	1.7%
230 Géodésie & Carto.				
A-85	442	2.3%	10.4%	20.1%
A-86	321	5.9%	21.9%	16.2%
Var.		3.6%	11.5%	-3.9%
241 Mat. Plastiques (*)				
A-85	120	3.3%	16.7%	16.6%
A-86	125	4.8%	15.1%	12.6%
Var.		1.5%	-1.6%	-4.0%
242 Sc. Graphiques.				
A-85	441	9.1%	21.2%	19.5%
A-86	405	6.4%	20.1%	17.7%
Var.		-2.7%	-1.1%	-1.8%
243 Electrotechnique				
A-85	1365	9.0%	18.2%	16.7%
A-86	1281	7.6%	18.8%	17.1%
Var.		-1.4%	0.6%	0.4%
310 Tech. Aux. Justice				
A-85	1942	3.1%	11.0%	13.3%
A-86	2149	3.5%	9.3%	11.9%
Var.		0.4%	-1.7%	-1.4%
311 Tech. de la Prévention				
A-85	50	0.0%	0.0%	0.0%
A-86	53	0.0%	5.7%	1.9%
Var.		0.0%	5.7%	1.9%
320 Géographie				
A-85	191	9.4%	25.4%	18.5%
A-86	216	19.9%	28.9%	12.7%
Var.		10.5%	3.5%	-5.8%
330 Histoire	659	12.7%	15.0%	16.7%
A-85	773	12.8%	23.4%	18.5%
A-86		0.1%	8.4%	1.8%
Var.				
332 Civilisations				
A-85	70	12.9%	9.8%	9.8%
A-86	58	6.9%	24.1%	0.0%
Var.		-6.0%	14.3%	-9.8%

(*) Moyenne pondérée calculée à partir des données fournies par le Service de l'informatique.Il peut y avoir une légère distorsion par rapport aux données réelles.

Tableau 6: (Suite 2) Pourcentage d'abandons, d'échecs, de réussites et de notes faibles pour chacune des disciplines et pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions. (Note: pour le calcul des pourcentages de cours échoués, réussis et avec note faible, on a préalablement retranché du nombre total d'incriptions - qui apparaît dans la deuxième colonne - les cours portant une mention d'abandon)

	Nombre d'insc.	% Aband.	% Echec	% Faible
340 Philosophie				
A-85	3399	5.7%	10.6%	13.4%
A-86	3368	5.4%	14.2%	12.4%
Var.		-0.3%	3.6%	-1.0%
350 Psychologie				
A-85	552	5.4%	18.8%	25.3%
A-86	578	5.0%	17.1%	23.1%
Var.		-0.4%	-1.7%	-2.2%
370 Sc. de la Religion				
A-85	21	23.8%	6.3%	25.0%
A-86	12	25.0%	11.1%	0.0%
Var.		1.2%	4.8%	-25.0%
381 Anthropologie				
A-85	319	8.2%	13.0%	30.4%
A-86	313	4.8%	15.8%	19.1%
Var.		-3.4%	2.8%	-11.3%
383 Economique				
A-85	743	15.3%	17.5%	27.0%
A-86	748	17.0%	21.3%	20.0%
Var.		1.7%	3.8%	-7.0%
385 Sc. Politiques				
A-85	280	22.9%	30.1%	23.1%
A-86	350	19.4%	39.4%	22.7%
Var.		-3.5%	9.3%	-0.4%
387 Sociologie				
A-85	760	8.6%	14.8%	19.7%
A-86	732	8.7%	13.0%	15.0%
Var.		0.1%	-1.8%	-4.7%
401 Administration				
A-85	930	7.1%	16.1%	16.9%
A-86	777	8.1%	17.6%	12.0%
Var.		1.0%	1.5%	-4.9%
410 Tech. Administratives				
A-85	971	7.3%	19.9%	18.7%
A-86	819	10.9%	26.4%	16.7%
Var.		3.6%	6.5%	-2.0%
411 Archives Médicales				
A-85	293	3.1%	0.4%	2.1%
A-86	270	1.9%	8.3%	6.8%
Var.		-1.2%	7.9%	4.7%

Tableau 6: (Suite 3) Pourcentage d'abandons, d'échecs, de réussites et de notes faibles pour chacune des disciplines et pour chacune des sessions d'automne 1985 et d'automne 1986, et variation de ces pourcentages entre les deux sessions. (Note: pour le calcul des pourcentages de cours échoués, réussis et avec note faible, on a préalablement retranché du nombre total d'inscriptions - qui apparaît dans la deuxième colonne - les cours portant une mention d'abandon)

	Nombre d'insc.	% Aband.	% Echec	% Faible
420 Informatique				
A-85	685	6.1%	19.6%	12.6%
A-86	723	7.3%	22.4%	15.5%
Var.		1.2%	2.8%	2.9%
510 Arts Plastiques				
A-85	107	7.5%	11.1%	10.1%
A-86	106	2.8%	12.4%	9.5%
Var.		-4.7%	1.3%	-0.6%
520 Esthétique et Hist. de l'Art				
A-85	268	9.3%	17.3%	23.5%
A-86	269	12.3%	20.8%	19.9%
Var.		3.0%	3.5%	-3.6%
530 Cinéma				
A-85	284	6.3%	12.4%	9.0%
A-86	307	8.1%	15.6%	13.5%
Var.		1.8%	3.2%	4.5%
570 Arts Appliqués				
A-85	751	2.5%	9.4%	7.5%
A-86	734	1.4%	5.9%	11.5%
Var.		-1.1%	-3.5%	4.0%
581 Comm. Graphiques				
A-85	1220	4.8%	12.0%	16.3%
A-86	1233	2.9%	12.9%	16.7%
Var.		-1.9%	0.9%	0.4%
601 Français				
A-85	3749	6.6%	19.6%	17.5%
A-86	3777	7.7%	22.8%	21.0%
Var.		1.1%	3.2%	3.5%
604 Anglais				
A-85	812	9.0%	7.2%	9.3%
A-86	843	10.3%	12.8%	12.0%
Var.		1.3%	5.6%	2.7%
609 Allemand				
A-85	143	2.8%	5.0%	7.2%
A-86	142	9.2%	7.0%	4.7%
Var.		6.4%	2.0%	-2.5%

Annexe 2

Version intégrale des témoignages recueillis
auprès des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage
lors de rencontres-interview qui ont eu lieu
entre le 19 janvier et le 19 février 1987

Témoignages recueillis
auprès des étudiants et étudiantes en difficulté

1. Présentation

Les commentaires qui suivent on été recueillis au moment des rencontres en petits groupes avec des étudiants et étudiantes qui avaient échoué et/ou abandonné plus de la moitié de leurs cours à la session d'automne 1986. Soixante-treize (73) étudiants et étudiantes, référés par leur aide pédagogique individuel, ont participé à ces rencontres, au total. C'est donc du témoignage de ces soixante-treize (73) étudiants et étudiantes dont il s'agit.

La plupart des commentaires sont suivis d'une parenthèse indiquant l'année d'étude à laquelle ces étudiants et étudiantes en sont rendus, au niveau cegep (et non l'année où ils en sont rendus dans leur programme, pour ceux et celles qui auraient changé d'orientation ou de Collège), ainsi que le groupe de programmes dont ils et elles font partie. Lorsqu'on retrouve deux parenthèses, suite à un commentaire, c'est qu'il s'agit de deux étudiants différents ayant passé le même commentaire. Lorsque certains commentaires ont été formulés par plusieurs étudiants et étudiantes, on retrouvera une parenthèse à l'intérieur de laquelle est écrite la mention "groupe". Enfin, lorqu'un commentaire n'est suivi d'aucune parenthèse, c'est parce que les notes dont je disposais ne comportaient malheureusement pas de référence claire.

Afin de respecter l'anonymat, les étudiants et étudiantes dont les commentaires apparaissent ci-dessous sont identifiés par groupes de programme plutôt que par programme aisément repérable. Ainsi:

Les étudiants provenant des programmes suivants:	sont identifiés comme provenant des groupes de programmes suivants:
Sc. Santé; Sc Pures et Appliquées	Sciences
Sc. Hum. (Droit); Sc. Hum. (Psycho.); Sc. Hum. (Géog.); Sc. Hum. (Sc. Soc.); Sc. Adm.	Sc. Hum.
Lettres; Cinéma	Lettres et Ciné.
Tech. d'Electrophysiol. méd.; Tech.de Radiodiag.; Tech. de Méd. Nucl.	T. Santé
Tech. de Chimie anal.; Tech. de Gén. chim.; Tech. de Ch.-Bio.; Tech. des Mat. plast.; Tech. du Gén. civ.; Tech. de Méc. du Bât.; Tech. Carto.; Tech. Géod.; Electro.	T. Phys.
Tech. Polic.; Tech. Correct.; Tech. Jurid.	T. Hum.
Tech. Adm.; Tech. d'Arch. méd.; Info.	T. Adm.
Graphisme; Typo.; Photolitho.; Photomec; Impression	Comm. Graph

2. Témoignages

Adaptation au Collège Ahuntsic

"Je suis entrée ici en 2e année, T. Phys. J'étais seule face à un groupe déjà formé. Avant, j'étais à Maisonneuve et j'étais plus motivée. J'ai été stressée par l'adaptation au milieu. Les gens à Ahuntsic me semblent matérialistes: on se fait juger sur ce que l'on porte comme vêtements. Un prof féminin m'a même dit qu'il faudrait que je porte des robes, que ça n'est pas convenable d'être en jeans." (2e, T. Phys)

"Je viens de la campagne, d'un petit village d'environ 500 habitants. J'ai éprouvé un grand sentiment de solitude en arrivant ici, à Montréal. Je viens d'un milieu où l'on était toujours en groupe. Ça a été difficile de me retrouver seule. C'est froid, ici. De plus je me retrouve seule aussi, en appartement, et ça me demande une grande adaptation." (1ère, T. Phys)

"Mes amis sont à Maisonneuve ou Rosemont. Les deux premières semaines, j'ai surtout essayé de connaître les gens. Mais j'ai trouvé que c'était froid, ici. Les gens ne sont pas sociables. Le fait de ne pas connaître grand monde, ça démotive. Si j'étais dans un endroit où c'est plus chaleureux, je réussirais mieux, il me semble." (1ère, Sc. Hum.)

"Après 4 ou 5 semaines, j'ai "pété au fret". Je ne voyais pas le bout du tunnel. Je ne m'adaptais pas." (1ère, Sciences)

"Au secondaire, j'étais à l'école privée et on connaissait tout le monde. Nous étions environ 1,000 étudients et il y avait de l'entraide. Ici, j'ai trouvé cela froid en arrivant. J'étais habituée à ce que le prof reste pour expliquer après les cours. C'était beaucoup plus facile de contact avec les profs, au secondaire. On pouvait poser des questions. Heureusement, je suis arrivée ici accompagnée de quelques amis du secondaire, sinon, je me serais sentie vraiment perdue. Encore maintenant, quand j'ai besoin d'explications, il m'arrive d'aller plutôt trouver mes profs d'école secondaire que de demander à mes profs d'ici." (2e, Sciences)

"Au cegep, on est perdu. On ne connaît pas grand monde." (groupe)

"S'adapter à vivre seul en appartement, à Montréal, apprendre à s'occuper de ses besoins (lavage, repas, etc), c'est difficile. En même temps, on est porté à faire des "parties", étant donné qu'on vit seul et qu'on est enfin libre, et le lendemain, on est trop fatigué pour suivre les cours. D'un autre côté, on ne veut pas être dorloté par les profs. C'est comme pour apprendre à nager: c'est sûr qu'il faut se jeter à l'eau et apprendre à se débrouiller tout seul."

"L'adaptation a été difficile pour moi sur le plan humain. Les contacts avec les profs sont moins proches et moins personnalisés qu'au secondaire." (1ère, Sciences)

"La première journée, je me sentais complètement perdue. Je viens d'une région éloignée." (1ère, Comm Graph)

Problèmes personnels

"J'avais une mauvaise relation avec mon chum. J'ai fait semblant de l'aimer, mais ça n'allait pas. Quand je me suis avoué ça, ça m'a bouleversée et cela a affecté mon rendement scolaire. En même temps que je faisais face à cela, j'ai éprouvé des problèmes de santé: problèmes de foie, pertes de connaissance. Le médecin ne voulait pas me donner de médicaments: il disait que c'était psychologique. Il me semble que je travaillais assez dans mes études, mais des matins, je revenais chez moi peu de temps après être partie pour le cegep. Je me sentais trop malade. Il n'y avait que chez moi où je me sentais bien. "(2e, T. Phys)

"Vers la mi-session, je me suis mise à dormir beaucoup. Les médecins ne savaient pas ce que j'avais. Je n'arrivais pas à faire mon travail scolaire"(1ère, T. Phys.)

"J'ai un conflit avec mes parents et cela m'a pris beaucoup d'énergie. Moi, j'arrivais à m'arranger avec l'organisation de mes heures de travail, mais ça c'est gâté quand eux se sont mis à s'en faire et à vouloir me contrôler à propos de l'organisation de mon temps."(1ère, Sciences)

"J'éprouve un stress très difficile à calmer quand j'étudie. "(1ère, T. Santé)

"J'ai eu un accident d'auto au mois de mai, l'an dernier et ça a été traumatisant. A la fin de l'année, j'ai passé mes examens de Sec. V "stoned". En fait, j'ai passé tout l'été "stoned" à cause des médicaments." (1ère, Sciences)

"Ma mère met tellement d'espoir en moi que je ressens une grosse pression pour réussir à tout prix. "(1ère, Sciences) (1ère, T. Santé)

"Je ne m'entends pas bien avec ma mère. Mon père, lui m'a toujours dit que je ne serais jamais accepté en Droit parce que mes notes ne sont pas assez bonnes. C'est difficile d'être motivé dans ces conditions-là." (2e, Sc. Hum.)

"J'ai vécu une "passe" difficile avec mon chum avec lequel j'ai eu une grosse chicane, cet automne. Les problèmes financiers s'en sont mêlés et j'ai fait du travail de gardiennage, mais je me faisais réveiller en plein milieu de la nuit, par les enfants ou encore par les parents qui téléphonaient à des heures impossibles." (3e, T. Adm)

"Durant l'été, je travaillais 6jours/semaine, souvent 12 heures/jour dans un emploi fatigant où j'avais à déplacer continuellement des caisses, de l'avant à l'arrière du magasin. Lorsque j'ai débuté au Collège, j'étais tellement épuisé que je pensais seulement à me reposer. Je ne me sentais plus capable de travailler. Par ailleur, cet emploi d'été avait été nécessaire pour payer mes études."

"Ma blonde et moi on s'est laissés juste avant le début de la session. Ça faisait 4 ans qu'on sortait ensemble. Pour oublier la rupture, je suis allé à beaucoup de "parties", et je n'ai pas assez étudié."

"J'avais des problèmes financiers et il a fallu que je travaille. Compte tenu de cela, j'ai eu des problèmes avec l'achat des livres: au début de la session, je n'avais pas l'argent nécessaire pour les acheter. Quand je l'ai eu, enfin, il n'y avait plus les livres dont j'avais besoin et il a fallu que j'attende. Tout ce temps-là, la session filait."

"J'éprouve des difficultés à poser des questions au cours. Je suis trop gênée. Je manque de confience en moi."

"J'ai un problème de stress aux examens. Je comprends bien ma matière, mais j'échoue quand même. Cela se produit surtout dans mes cours de concentration." (2e, Sciences)

"J'ai été renvoyée de mon emploi et cela m'a démoralisée. De plus, je suis stressée aux examens."

"Je vis des conflits avec mon père."

"Pendant les cours, je comprends bien, mais arrivée à l'examen, dès que je reçois la feuille de questions, je bloque. Je ne me souviens plus de rien, surtout en Maths et en Chimie. Je travaille pourtant fort: je passe même des nuits blanches à étudier. "(2e, Sciences)

"Je vis des conflits avec ma soeur: je ne suis pas capable d'étudier quand elle est là. "(1ère, Sc. Hum.)

"J'étais gêné, je n'osais pas aller voir mes profs" (1ère, Sc Hum) (2e, Sciences)

"Je vis un conflit avec ma mère qui me prend toute ma bourse et ne me laisse rien. Il m'arrive de quêter auprès de mes amis pour pouvoir dîner et je rembourse la semaine suivante avec le peu d'argent de poche que j'arrive à me faire en allant garder. Parfois, je n'allais pas à mes cours, la session précédente, car je n'avais même pas assez d'argent pour prendre l'autobus Je viens d'une banlieue assez éloignée de Montréal. Je voyage parfois avec le voisin qui se rend à Laval tôt le matin. Je dois me lever vers 5h AM et il me laisse à l'autobus de Laval vers 7h AM. Certains soirs je ne reviens chez moi que vers 11h PM. A la première session, j'ai fait de l'énémie et j'ai dû être hospitalisée durant une semaine. "(1ère, Lettres-Ciné.)

"Je n'ai pas de place pour travailler. Chez moi, c'est bruyant. Je vis des conflits avec mon frère qui écoute de la musique 'heavy metal'."

"Je n'ai pas pu avoir de bourse car mes parents étaient en moyen quand j'ai fait ma demande, l'an dernier. Depuis, ils se sont séparés. Leur situation financière est devenue plus difficile et ils ne peuvent plus m'aider. Je viens de l'extérieur de la ville. J'ai loué un appartement avec quelqu'un d'autre, ce qui me permettait de partager les dépenses. Depuis, cette autre personne a abandonné ses études et est retournée chez elle. J'ai alors dû me mettre à travailler pour défrayer toute seule le coût du loyer et les autres dépenses de vie courante. Je travaillais la nuit durant les fins de semaine. Je trouvais difficile de vivre de nuit la fin de semaine, puis de vivre de jour la semaine et de venir à mes cours. J'ai continué malgré tout à suivre certains cours, mais j'en ai abandonné d'autres. J'ai bien essayé de réussir, mais je n'arrivais plus." (1ère, Sc. Hum.)

"En plus de mes études, je dois m'occuper de l'entretien de la maison familiale et de ma soeur plus jeune. Pour moi, la session était trop chargée. Je travaillais dans mes études tout le temps, je me couchais à des heures impossibles et je n'arrivais pas. J'ai tout abandonné." (1ère, Sc. Hum.)

"J'ai eu une grosse dispute avec mes parents, au début de la session. Ils ont exigé que je paye pension. Je n'avais pas le choix, il fallait que j'aille travailler. Moi, j'aime les études. J'aurais bien continué, mais dès le premier mois, j'ai dû abandonner pour aller gagner de l'argent." (1ère, Sc. Hum.)

"Je viens d'une région éloignée et je me suis beaucoup ennuyée de ma famille. Cela m'a affectée dans mon rendement scolaire." (1ère, Comm. Graph.)

"Les rapports sont difficiles avec mon père avec lequel j'habite."

"J'ai toujours voulu aller en droit, mais ma mère voulait absolument que j'aille en Sciences de la Santé. J'ai fait complété une année. J'ai les capacités pour réussir, mais ça ne m'intéresse pas. Cette session-ci, je ne me sentais plus capable de continuer dans ce programme." (2e, Sciences)

Difficulté de passage du secondaire au cegep

"Passer du secondaire au cegep, cela fait toute une différence. Je n'avais jamais appris à m'organiser: au secondaire, je n'étudiais pas et j'arrivais. "(1ère, Sciences)

"Au secondaire, je réussissais sans travailler. Je m'attendais à devoir travailler au cegep, mais jamais comme ça!" (1ère, T. Phys)

"Je ne savais pas que pour réussir au cegep ça demandait autant d'étude. J'ai été découragé par mes échecs dès le début. Quand je me suis décidé à travailler, il était trop tard. Heureusement que le domaine que j'ai choisi m'intéresse toujours. "(1ère, T. Phys)

"Moi aussi, j'ai été habitué à réussir sans méthode de travail, au secondaire privé. Ici, les profs sont plus "lousses". On en profite. Ça fait du bien de ne pas être poussé dans le dos. Mais on finit par se faire prendre. (1ère, T. Hum)

"La coupure est trop brutale entre le secondaire et le cegep." (A peu près tous les étudiants et les étudiantes nouvellement arrivés au Collège à l'automne 1986, ainsi que plusieurs autres de 2e et 3e années on mentionné ce commentaire en faisant ressortir les différents aspects qui suivent)

- Au secondaire, c'était très encadré et peu exigeant. On réussissait même si on n'étudiait pas. Au cegep, c'est exigeant et d'un autre côté, on n'est pas assez encadrés.
- On n'a pas été habitué à l'effort, ni habitués à s'organiser (horaire, échéancier)
- Le rapport profs-étudiants est plus impersonnel qu'au secondaire. On est laissé à nous-même.
- Au secondaire, on faisait un travail le soir et le lendemain on avait un feedback (note). Au cegep, on travaille le soir, mais c'est comme si c'était pour rien (pas de note le lendemain)
- Au secondaire, on avait beaucoup d'occasions de se rattraper, au cegep, on a peut-être quatre travaux par session et il ne faut pas en manquer un.

- On ne savait pas qu'il fallait travailler au cegep. Nos copains plus vieux nous disaient: "Le cegep, c'est facile, on est libres, les absences ne sont pas contrôlées".
- Au secondaire, on passait trois mois sur la même chose. Au cegep, on passe une journée. On a trop de matière à assimiler trop vite. On n'a pas le temps de comprendre. Certains profs ne se préoccupent pas de notre rythme: ils collent à leur plan de cours même si on éprouve de la difficulté à suivre.
- Au secondaire, on avait un horaire fixe de 8h30 à 15h30. Au cegep, il y a des périodes libres (6 heures d'affilée, par exemple). On n'arrive pas à utiliser ce temps pour faire du travail personnel, on est portés à perdre notre temps ou à rencontrer d'autres étudiants pour parler.
- Le premier cours part trop "raide". Il faut assimiler vite un paquet de formules. Ça décourage. Le professeur, lui, prend pour acquis qu'on comprend.
- Au secondaire, les périodes de cours étaient courtes. Au cegep, trois heures de cours, c'est long. Parfois, le prof parle sur le même ton. C'est ennuyant.
- Au secondaire, on faisait 1/2 heure de théorie et 1/2 heure d'exercices pratiques. Au cegep, on fait 3 heures de théorie et il faut faire les exercices à la maison. Dans ces conditions-là, comme il ne corrige pas toujours les exercices qu'il nous fait faire à la maison, le prof ne peut pas voir si on a bien compris, et nous non plus.
- Au secondaire, on ne prenait pas de notes. Au cegep, il faut prendre des notes et on ne sait pas comment faire.

"Je suis passé d'une école de 350 à une école de 5,000 étudiants. Au secondaire, on se faisait parler, si ça ne marchait pas. Il fallait travailler."

"J'ai fait un Sec V pour adultes et le saut a été difficile. Une fois rendu au cegep, on n'effleure plus, on va en profondeur, mais ça va trop vite et pour moi, il y a trop de cours en même temps Au secondaire, je n'avais que Maths et Français et les profs nous suivaient davantage."

"Ça commence plus "raide" qu'au secondaire. En Maths, par exemple, à la 2e semaine on a déjà des examens. Comme j'avais eu mon horaire en retard, j'ai été coincé. Et puis, c'est plus exigeant ici: il faut 60 au lieu de 50 pour passer. "(1ère, T. Adm)

"Ça commence vite. Au secondaire, il y a deux ou trois semaines à ne rien faire quand on commence. Ici, les profs nous donnent tous les travaux à faire en même temps et chaque prof demande à peu près 2h/soir d'étude pour sa matière. On n'arrive pas." (1ère, Sc. Hum.)

"Pour moi, ça été facile de passer du secondaire (anglais) au Collège Dawson, en Arts Plastiques, l'an dernier. Je ne travaillais pas et j'arrivais. Quand je suis arrivé ici, je croyais que ce serait pareil. Je ne prenais pas ça au sérieux, ici. C'était gros, immense. Je ne sais pas encore si je suis bien avec les gens, mais en arrivant, je voulais surtout m'adapter et je n'ai pas manqué un seul "party", afin de m'intégrer au milieu. Je croyais pouvoir à la fois m'intégrer et réussir, mais ça n'a pas été possible: je me suis fait des amis, mais j'ai échoué ma session." (2e, Comm. Graph.)

"Ici, on est libres comme l'air. C'est plus plaisant qu'au secondaire. Les gens sont différents. On est moins jugé sur nos apparences, on peut être soi-même davantage, s'habiller comme on veut sans attirer toutes sortes de remarques. Par contre, on aurait besoin d'être dirigés. Si ça avait été plus sévère, ça m'aurait peut-être encouragée à ne pas abandonner mes cours." (1ère Sc. Hum.)

"Il faudrait qu'on nous habitue davantage à cette liberté, lorsqu'on arrive en 1 ère session. On est tellement "tenus" au secondaire, que lorsqu'on arrive au cegep, étant donné qu'on ne se fait pas chicaner pour les absences, les retards ou les travaux non-remis, on ne pense pas que ça va nuire, si on ne fait pas ce qu'on a à faire. De plus, au secondaire, à l'heures des cours, ça ne sert à rien de s'absenter: les corridors sont vides. Mais ici, il y a toujours du monde et c'est plus tentant de rester à parler avec eux."(2e, Comm. Graph.)

"J'ai étudié plus qu'au secondaire, mais pas encore assez pour arriver." (1ère, T. Phys)

"Je ne me suis pas assez forcé pour étudier. Je remettais toujours à plus tard. Je faisais du sport." (1ère, Sc. Hum.)

"Je n'ai pas assez étudié. Je comprenais au cours, mais je n'ouvrais pas un livre le soir."

"L'an dernier, à Gresset, l'API m'a convoqué pour me dire que je me dirigeais vers un échec. Je me suis remis au travail et j'ai réussi mes cours. Ici, j'avais beau voir que je récoltais des notes basses dans les premiers contrôles, je ne me rendais pas compte que je me dirigeais vers un échec. Il n'y a pas de bulletin trimestriel, et on dirait que les mauvaises notes que je récolte aux contrôles ne sont pas suffisantes pour m'aider à me rendre compte qu'il y a un problème et que je dois faire quelque chose si je veux réussir."

"Au début, les tests sont faciles. On croit qu'on va réussir et on se rend compte trop tard qu'on va échouer."

"Je me la suis coulée trop douce au début. Je n'ai pas vraiment étudié. J'ai fait un seul gros travail dans toute ma session, c'est tout. Après la 6e ou 7e semaine, et après quelque examens périodiques, je me suis rendu compte que je n'arrivais pas. Je me suis découragé: j'en avais trop à rattraper. "(2e, Sc. Hum.)

"Je ne faisais rien au secondaire et ça marchait. Malgré les avertissements, je croyais qu'il en serait de même au cegep. Mais, ça n'a pas fonctionné. J'ai tout abandonné un mois avant la fin de la session." (1ère, Sc. Hum.)

"Le saut du secondaire au cegep a été très difficile. Je n'étais pas habitué à travailler et je n'ai pas fait d'effort. Je me disais: 'Quand j'étais à l'élémentaire, on m'a fait croire qu'il faudrait travailler davantage, mais une fois rendue au secondaire, j'ai pu m'en tirer sans vraiment travailler. Ce doit être la même chose pour le cegep: on peut s'en tirer sans trop travailler, même si on nous dit que ça va être plus exigeant'. Je m'étais trompé." (1ère, Sc. Hum.) (2e, Sciences)

"Au secondaire, les professeurs nous suivaient dvantage. Ils demandaient à nous voir quand ils s'apercevaient que nos notes baissaient." (1ère, Sc. Hum.)

"J'ai échoué ma session à cause du manque de travail personnel: je ne travaillais dans mes études qu'environ 4 à 5 heures par semaine. "(1ère, Comm. Graph.) (1ère, Sciences)

"Il me manquait des notions de base en Chimie et surtout en Maths." (1ère, Sciences)

"Je ne m'attendais pas à devoir travailler tant au cegep. Au secondaire, je travaillais peu et j'avais de bonnes notes." (1ère, T. Phys.)

"On n'est pas assez suivi. Moi, j'avais été au privé jusqu'en secondaire IV, ou j'étais très encadré. En secondaire V et puis ici, au cegep, je suis arrivé dans le système public et je me suis retrouvé à la fois beaucoup plus libre et laissé à moi-même. Je ne suis pas parvenu à me donner une structure pour arriver à travailler et à réussir mes cours. "(1ère, Sc. Hum.)

Relations avec profs

"J'ai échoué parce que le prof ne m'aimait pas la face. Moi non plus je n'aimais pas mes profs en 1ère session. Maintenant, c'est un peu mieux. J'ai manqué plusieurs cours. Huit heures le lundi matin, c'est trop tôt pour moi. Je suis paresseux. Dormir, c'est mon passe-temps, surtout après un dimanche de ski." (1ère, Sc. Hum.)

"Moi la plus grande liberté ne m'a pas fait paniquer ni flyer. Mes parents m'ont toujours laissée libre d'aller ou non à mes cours. Je suis venue à tous mes cours. Mais en plus du stress (peur d'être renvoyée définitivement du Collège si j'échouais des cours), je n'avais pas de support du prof. J'ai fait plus d'efforts en Maths, mais ça ne donnait rien. Quand je demandais des explications supplémentaires au prof, il expliquait vite car il fallait sortir de la classe pour laisser la place à un autre groupe. Il continuait ses explications dans le corridor et me laissait, à ma case, pour aller faire autre chose. Les explications étaient toujours données trop vite, entre deux portes, et je n'arrivais pas à me faire bien expliquer ce que je ne comprenais pas. "(1ère, Sciences)

"Le prof qui donnait la théorie et celui qui donnait le labo étaient mal coordonnés et ne s'entendaient pas. Je suis sortie plus mêlée qu'avant après être allée demander une explication." (1ère, T. Phys)

"Il y a un manque de communication avec les professeurs. Ils vont trop vite. On a le sentiment de se faire dire: 'Arrange-toi avec tes problèmes'. Il ne sont pas à leur bureau quans on veut les voir." (2e, T. Phys)

"Les profs parlent Chinois. Leurs explications sont souvent trop abstraites, et n'ont pas de lien avec la vie courante. Un prof de ma spécialité sortait ses grands mots d'université. Ça n'était pas naturel, et en plus il ne les expliquait pas. On aurait dit qu'il voulait montrer qu'il en savait beaucoup." (2e, Comm. Graph.)

"Les profs ne nous suivent pas assez. Mais par contre, il faut reconnaître qu'il y a beaucoup d'étudiants par classe."

"Les profs sont trop sévères dans la correction. Si ça n'est pas mot à mot ou s'il manque un élément, c'est zéro."

"Quand je n'ai pas un bon rapport avec le prof, je n'apprends pas. Il faut que le prof sache sa matière, mais sans nous imposer ses vues, en nous faisant plutôt découvrir la matière par nous-mêmes. Un prof qui s'embrouille nous induit en erreur, et une fois que ça nous est entré dans la tête, c'est là pour longtemps." (1ère, Sc. Hum.)

"Les profs vont trop vite. On n'a pas le temps de prendre des notes."(1ère, Sciences) (1ère, Comm. Graph.)

"Certains profs ridiculisent les étudiants et disent 'C'est stupide de demander cela' quand on pose une question ou encore 'Va voir dans tes notes, je l'ai expliqué'. Ça ne nous aide pas à comprendre." (1ère, Sciences) (1ère, Comm. Graph.)

Méthode de travail

"Je mettais beaucoup d'heures de travail, mais je n'obtenais pas de résultats. Je manquais des cours pour étudier des journées complètes afin d'arriver. A part le samedi, j'étudiais tout le temps." (1ère, T. Santé)

"Déjà en venant chercher mon horaire, ça s'est mis à aller mal. J'avais 27 heures de cours par semaine. Au début, je mettais 40 heures d'étude par semaine en plus des 27 heures de cours et en plus d'un travail à temps partiel de 20 h/sem pas trop forçant (répondre au téléphone), qui me laissait parfois le temps de travailler dans mes livres. Mais c'était trop. Je ne pouvais pas tenir ce rythme. Ça a marché un bout de temps, mais c'était surhumain. Alors autour de la 3e semaine, quand les résultats d'examens ont commencé à arriver et que je me suis rendu compte que j'étais en retard dans la matière, je me suis découragé. J'ai alors abandonné 2 cours: un complémentaire et un Maths. En plus, je n'avais pas vraiment d'endroit où travailler: chez moi, mon père écoutait toujours la télé trop fort, et au Collège, je déteste aller à la bibliothèque.: Il y a trop de bruit. Les moments où je travaillais le mieux, c'était quand j'étais seul à la maison, durant le jour. J'essayais alors de comprendre tout seul, à l'aide des manuels. Quand j'y repense, je crois que j'ai mis mes efforts à la mauvaise place. Je n'ai pas étudié ce qu'il fallait étudier." (1ère, Sciences)

"J'avais une mauvaise organisation à la session passée. Je n'avais jamais appris à m'organiser. Au secondaire, je n'étudiais pas et j'arrivais."(1ère, Sciences)

"J'avais des travaux d'équipe à faire et l'étudiante qui était avec moi a abandonné le cours. C'était elle qui avait le plus de méthode. Moi, comme je n'étais pas très entreprenant, j'ai tout laissé aller." (2e, Sc. Hum.)

"J'avais un emploi de 17h à 23h le soir, 4 soirs/semaine, ce qui faisait un total de 20 à 25 heures/semaine consacrées à mon emploi. Je faisais mes travaux durant le jour au Collège, mais j'ai commencé à accumuler du retard malgré tout, et ça m'a découragé. Ce qui n'aidait pas, c'est que je n'étais pas dans le programme qui aurait été mon premier choix." (1ère, T. Hum)

"Je ne savais pas que pour réussir au cegep ça demandait autant d'étude. J'ai été découragé par mes échecs dès le début. Quand je me suis décidé à travailler, il était trop tard. Le domaine que j'ai choisi m'intéresse toujours, cependant." (1ère, T. Phys)

"Toute ma vie j'ai été au secteur privé et j'ai été habitué à réussir sans méthode de travail, parce que j'étais très suivi. J'étais écoeuré de me faire pousser dans le dos et j'ai réagi en me laissant aller. Je ne me suis pas vraiment rattappé cette année. Je crois que je suis entré trop jeune au cegep: à 16 ans. Je n'ai pas assez étudié à la dernière session. (2e, Sc. Hum.)

"Moi aussi, j'ai été habitué à réussir sans méth de travail au sec. privé. Ici, les profs sont plus "lousses". On en profite. Ça fait du bien de ne pas être poussé dans le dos." (1ère, T. Hum)

"J'étais incapable de m'organiser. Je commençais un travail puis un autre, puis un autre, et je n'arrivais à en finir aucun."

"Je n'avais pas de méthode de travail et de plus j'étais stressée aux examens, incapable de me souvenir de quoi que ce soit. Pourtant, je comprenais bien la matière durant les cours. Je me croyais pourtant forte en chimie quand je regardais mes notes au secondaire. (1ère T. Phys.)

"Après 5 ans d'école privée très encadrée, j'ai été trop laissé à moi-même en arrivant ici. Je manque d'organisation. A l'école secondaire, la théorie et les exercices se faisaient à l'école. Ici, la théorie se donne en classe et les exercices se font à la maison. De plus, il y a moins de possibilités de se rattrapper. Si un examen est raté, on est 'faits'." (1ère, Sc. Hum.)

"Je ne sais pas comment me faire un horaire et le suivre. On devient autonome d'un coup, sans savoir comment l'être et souvent, on "tombe du mauvais bord" et on se laisse aller."
(2e, T. Phys)

"J'ai changé d'orientation, de Sciences Hum ainés à une Technique Humaine, et le changement de méthode m'a pris par surprise. En Sciences Humaines, je manquais des cours, je n'étudiais pas beaucoup, et ca pouvait toujours aller. En Techniques Humaines, c'est plus exigeant et je n'ai pas su m'ajuster." (2e, T. Hum.)

"Je manquais de temps: j'étais tres prise par mon emploi, environ 16h/semaine, et aussi par un projet d'étude en équipe. Je me croyais bien préparée aux examens, mais je m'apercevais toujours que ça n'était pas le cas, une fois rendue sur place." (2e, T. Hum)

"J'ai eu des problèmes d'organisation et de planification. Je devais partiriper, en plus de mes études, à des compétitions de natation, vers novembre et décembre. Tout arrivait en même temps et je n'avais pas prévu faire mes travaux à l'avance. Je n'ai pas pu rencontrer les échéances. En plus, j'ai de la difficulté à prendre des notes. Tout ça n'a pas aidé." (2e, Sc. Hum.)

"Il aurait fallu que j'aille voir le prof au lieu de laisser aller les choses, mais je ne l'ai pas fait."

"Il y a trop de changement entre le secondaire et le cegep. J'aurais eu besoin d'être suivi. Je n'étais pas bien organisé. Je me disais toujours: 'J'ai le temps', mais j'ai eu du mal à renconter les échéances." (1ère, Sc. Hum.)

"Je ne sais pas comment me faire un horaire. Je ne sais jamais par quoi commencer." (3e, T. Santé)

"Les cours vont trop vite. Je ne suis pas capable de prendre des notes." (2e, Comm. Graph)

"Au début, je mettais beaucoup de temps à mes études et je me couchais à des heures impossibles. Je n'arrivais pas, mais je n'étais probablement pas très efficace. Je ne savais pas comment m'organiser dans mon travail. J'ai tout lâché après un bout de temps." (1ère, Sc. Hum.)

"Je fais partie du programme Sports-Etudes et je m'entraîne pour les prochains Jeux Olympiques, en patinage de vitesse. Normalement, dans le cadre de ce programme, j'aurais dû avoir quatre cours répartis comme suit: 1 cours de Philo, 1 cours de Français, 1 cours complémentaire et 1 cours de concentration. Or, j'avais 4 cours de concentration: 2 cours de Physique, 1 cours de Chimie et 1 cours de Maths. J'avais fait annuler l'un de ces cours, mais on me l'a compté comme un échec par erreur. Je viens de l'extérieur de la ville. Je vis à Montréal depuis 4 ou 5 ans, mais j'ai dû déménager durant l'automne et habiter seul en appartement pour la première fois. Cela m'a demandé une adaptation. Je ne parvenais pas à m'organiser dans le temps en combinant mes cours, mes études et mes pratiques de patinage. J'ai délaissé mon cours de Physique (qui allait bien) pour m'occuper des cours de Chimie et de Maths qui présentaient plus de difficulté. Ironiquement, j'ai réussi ces deux cours et j'ai échoué Physique. Pourtant, d'habitude, je suis quelqu'un qui sait bien s'organiser. Je pense que je n'ai pas suffisamment parlé avec mes profs pour leur expliquer ma situation particulière (études-entraînement)." (3e Sciences)

"J'ai une mauvaise méthode de travail. Je m'attarde au détail et j'ai du mal à voir l'ensemble quand je prend des notes ou quand j'étudie. Cela me ralentit considérablement. J'éprouve également des problèmes visuels, ce qui n'aide pas non plus." (3e, T. Adm)

"J'avais une mauvaise méthode de travail. J'étais incapable de me faire un horaire. Je voulais tout faire dans une seule journée, car les autres jours, j'avais un emploi." (1ère, Sc. Hum.)

"J'ai mis beaucoup d'énergie à faire un travail d'équipe. Malheureusement, mes co-équipiers ont abandonné le cours après la date d'abandon et je me suis retrouvé seul. J'ai donc abandonné ce cours à mon tour. Or je n'avais pas vraiment travaillé dans mes autres cours. J'étais donc considérablement en retard, et cela m'a découragé. Le reste s'en est suivi et je me suis laisser aller. (1ère, Sc. Hum.)

Habiletés de base

"Je coule toujours mes cours de Français et aussi mes cours complémentaires. Du côté des chiffres, ça va bien. En Français, mon problème, ça n'est pas l'orthographe, mais la difficulté à trouver des idées et à les développer (écrire de la poésie, par exemple)." (2e, Sc. Hum.)

"J'aurais moins coulé si on ne m'avait pas enlevé des fautes de Français."

"Les fautes de Français me coulent. Je recommence un cours que je connais par coeur, juste à cause des fautes. C'est trop punitif, trop décourageant."

"J'éprouve des problèmes d'expression écrite: orthographe et construction de phrases."
(2e, Sc. Hum.)

"Mon rythme est plus lent que celui des autres. Le maximum de cours que je peux suivre par session, c'est cinq cours. La qualité de la relation avec le prof fait cependant une différence."
(3e, Sc. Hum.)

"Je suis plus lent que la moyenne. Je vais trop dans les détails. Je mets environ 15 à 20 heures de travail personnel par semaine pour seulement 4 cours. Il faut dire, cependant, que certains de ces cours sont très exigeants: comptabilité, informatique." (3e, T. Adm.)

"Je mélange les notions. Je crois être préparée, bien comprendre, mais mes notes sont toujours plus basses que ce à quoi je m'attendais. La façon dont cela se passe est la suivante: si j'ai eu quatre cours dans une même matière avant un examen, par exemple, je me souviens surtout des deux derniers cours et je répnds aux questions en utilisant les notions apprises dans ces deux derniers cours, même si certaines questions portent sur les notions apprises aux deux premiers cours. Je ne fais pas la différence. En Français et en Philo, ça va mieux, mais en Maths et en Comptabilité, je deviens mêlée. Même si j'aimais beaucoup l'un de ces cours, et même si j'y ai travaillé, je n'ai obtenu qu'une note de 44%. Je trouve cela vraiment décourageant."
(3e, T. Adm.)

"Etudier seule, face à face avec des livres, plutôt qu'avec des personnes, je déteste cela. Pourtant, j'étudie beaucoup. Je crois toujours que je vais avoir de bons résultats et quand j'arrive aux examens, ça bloque. La matière se mêle dans ma tête, je mélange les chapitres, les notions. Alors, ça me démotive: je ne retire jamais des résultats proportionnels à l'effort que j'ai fourni." (2e, T. Adm.)

Emploi

"J'ai dû travailler dans un emploi environ 20h/semaine, parce que je viens de l'extérieur de Montréal et que je n'avais pas reçu ma bourse. J'ai abandonné 1 cours, j'en ai gardé 6, mais je n'ais pas pu arriver."

"J'avais un emploi auquel je consacrais environ 40 heures/semaine. On pourrait dire que c'était un travail de nuit: je finissais à 2heures AM. Le lendemain matin, j'avais des cours tôt. J'étais incapable de me concentrer."

"Je travaillais de 20 à 30 h/semaine, avec un horaire de 4h30 PM à 2h AM. Les travaux s'accumulaient, j'avais de plus en plus de retard. Je me suis découragé."

"Au début de la session, je travaillais 25h/sem. Je cherchais à occuper mes temps libres pour ne pas trop sentir une peine d'amour. Quand j'ai réduit mes heures de travail à mon emploi, pour pouvoir étudier, il était trop tard."

"Je travaillais environ 30 heures/sem. Je finissais vers 11h le soir. L'argent gagné durant mon emploi d'été est passé à m'acheter une voiture. J'habite à 45 milles d'ici et je dois voyager. La voiture me coûte cher en essence. Si j'"ai travaillé, c'est pour défrayer mes dépenses d'études et aussi pour sortir." (2e, Comm. Graph.)

"Je travaillais de 15 à 20h/semaine dans un dépanneur. Ça n'était pas fatigant, mais c'était stressant: je devais surveiller pour empêcher le vol à l'étalage, et il y a même eu un hold-up là où je travaillais." (3e, T. Santé)

"J'ai déjà fait 1 an à Marie Victorin, en Sciences Administratives, mais c'est ma première année à Ahuntsic en Sciences. J'aime mon programme, je suis motivé, mais j'avais un emploi auquel je consacrais environ 25 heures/semaine. J'en avais besoin pour payer pension, m'acheter des vêtements et aussi pour défrayer le coût de ma voiture et de son entretien. Je me suis rendu compte qu'en Sciences, ça demandait beaucoup de travail personnel. Et puis, j'ai également été dérangé par les filles, la session passée. J'ai d'abord abandonné juste un cours, pour pouvoir continuer les autres, mais à la fin, l'emploi me prenait vraiment trop de temps. Et j'ai laissé aller les choses." (2e, Sciences)

"A cause de mon emploi qui m'occupait environ 50heures/semaine, je ne pouvais pas m'organiser un horaire convenable. Je dormais au cours car il m'arrivait régulièrement de passer 24 heures, et même parfois 36 heures d'affilée debout. J'avais les clés du magasin, j'étais responsable (gérant), j'organisais le travail des autres et je travaillais de nuit. J'ai fait une mononucléose vers la fin de la session. Je me rendais bien compte que je travaillais trop dans mon emploi, en plus d'essayer d'étudier, mais cet emploi était valorisant pour moi et je n'avais pas envie de le quitter ou de diminuer mes heures de travail car je me sentais très impliqué, responsable, et fier de moi." (2e, Sciences)

"Je n'ai pas trouvé le moyen de concilier études et travail. Je travaillais 3jours/semaine dans un libre-service. Je pouvais alors faire mes devoirs au travail. Mais la situation a changé: de libre-service, le poste d'essence est devenu un poste d'essence avec service. A ce moment-là, je n'avais plus le temps de faire mes devoirs au travail." (3e, T. Adm.)

"L'emploi que j'occupais me prenait trop de temps:
de15 à 30h/semaine, dépendamment des semaines." (1ère, Sc Hum.)
25h/semaine environ." (1ère, Sciences)
24h/semaine environ." (1ère T. Phys.)

"J'ai abandonné des cours, mais dans les blocs de temps qui ont été libérés par ces abandons de cours, je me suis mis à faire plus d'heures de travail dans mon emploi. J'avais un problème de planification financière et il fallait que je travaille beaucoup d'heures pour arriver, d'autant plus qu'en octobre, je n'avais pas encore reçu ma bourse." (1ère, T. Phys.)

Orientation & ISEP

"Je n'étais pas assez bien informé sur le programme que j'avais choisi. Je m'attendais à autre chose." (1ère, T. Phys.)

"J'étais dans une orientation qui ne me convenait pas. C'était trop abstrait. Je détestais les cours à la grille, comme Sciences politiques, Histoire, Economie. Je voudrais aller en informatique. Il me semble que ça va être plus concret pour moi." (1ère, Sc. Hum.)

"Je n'étais pas assez informé au sujet de mon programme quand je l'ai choisi. Je n'étais donc pas intéressé par ce programme." (1ère, T. Phys.)

"Je ne sais pas ce que je fais ici. Je ne suis pas fixé. Je suis entré dans ce dans quoi je pouvais entrer parce que, n'ayant pas les préalables en Sciences et en Mathématiques, cela me limitait. Mon premier choix n'est pas encore précisé." (1ère, Sc. Hum.)

"Les Sciences Pures, c'est vaste, et je ne savais pas où aller. Maintenant, depuis que j'ai reçu un ordinateur en cadeau, je me rends compte que j'aime beaucoup l'informatique et cela me donne un but, un projet professionnel plus précis." (2e, Sciences)

"Je ne m'imaginais pas que les cours seraient comme cela." (1ère, Comm. Graph.)

"Je ne sais pas ce que je fais dans cette orientation. J'ai choisi cela parce que mes notes n'étaient pas trop mauvaises en Mathématiques, au secondaire." (1ère, Sciences)

"Je suis dans une orientation qui ne me convient pas. Cela va faire trois ans que je me rends compte, année après année, que les Sciences, ça ne me dit rien. J'aimerais peut-être mieux m'inscrire dans une Technique, Desing industriel, par exemple, mais je me suis dit l'an dernier: 'Est-ce que ça vaut la peine de changer maintenant que j'ai complété deux ans de Général?' J'ai alors décidé qu'il valait mieux finir mon DEC Général en Sciences. Mais à la dernière session, quand j'ai su que je n'aurais pas de bourse, cela a fini par me décourager et j'ai abandonné.
(3e, Sciences)

Organisation Pédagogique

"Les horaires sont trop chargés: 35h/semaine de cours, c'est trop." (1ère, T. Phys.)

"Les grilles fixes ne permettent pas de choix. Les cours sont imposés et on n'est pas motivés. A Montmorency, par exemple, mes amis avaient des possibilités de choix "trippantes". Je croyais que ce serait pareil ici. J'ai été très déçu et démotivé quand je me suis rendu compte que non."
(1ère Sc Hum)

Motivation

"On ne va pas demander des explications au prof, même quand il nous dit qu'il est disponible parce qu'on est "tanné" de lui voir la face." (groupe)

"On n'ouvre pas nos livres parce qu'on a l'impression d'être assailli par la somme de travail. on a juste envie de décrocher, de prendre un "break"." (groupe)

"Je manquais de motivation. Je voulais comprendre ce qui m'arrivait et aussi qu'on m'aide à m'organiser. J'ai demandé un rendez-vous au Service d'Orientation, mais le délai d'attente était trop long et j'ai tout abandonné." (3e, Comm. Graph.)

"J'ai été 2 ans sur le marché du travail. J'ai trouvé très difficile de passer d'un emploi dans lequel j'étais actif, pour lequel j'avais un salaire et qui m'amenait à fréquenter des personnes plus vieilles que moi, à l'école, où je suis assis pendant 8 heures/jour, sans salaire et où je me retrouve avec des plus jeunes." (1ère, T. Phys.)

"J'ai été accepté et je me suis inscrit dans mon 2e choix. Je n'aime pas ça. J'avais choisi Techniques Policières comme premier choix, mais je n'ai pas été accepté faute de place."
(1ère, Sc. Hum.)

"J'aime le travail que je vais faire en sortant d'ici, mais je n'aime pas être à l'école. Les cours sont ennuyant." (1ère, T. Phys.)

"J'étais plus intéressé par le handball et la radio-étudiante à la dernière session, que par mes études. Je n'ai pas mis beaucoup de temps de travail personnel." (2e, T. Hum.)

"J'ai éprouvé des difficultés d'adaptation à la session passée, étant donné que l'an dernier, j'ai passé l'année sur le marché du travail, avec salaire, et que j'ai pu y faire des apprentissages concrets. A venir jusqu'à la fin de l'été, j'avais un revenu qui me permettait de faire des sorties fréquemment. J'ai trouvé très difficile de revenir "sur les bancs de l'école", avec beaucoup moins d'argent disponible pour mes sorties." (2e, T. Hum.)

"Je suis inscrit en profil Sciences de l'Education mais je fais des cours d'Histoire et d'Economie, ce que je n'aime pas. Ces cours ne me disent rien. Je trouverais beaucoup plus intéressant de faire des cours ayant rapport aux Sciences de l'Education." (1ère, Sc. Hum.)

"J'aimais la Chimie au secondaire, et je réussissais. Ici, j'échoue cette matière et je ne l'aime plus." (2e, Sciences)

"Les cours complémentaires (Sciences politiques, Sociologie) ne me disent rien. C'est trop abstrait. Souvent, il s'agit d'un lot de dates à retenir." (2e, Comm. Graph.)

"Cela fait trois ans que je me demande ce que je fais en T. Santé. J'ai fait une session hors-programme pour réfléchir, mais je ne me sens pas davantage dans mon domaine."
(3e T. Santé)

"L'an dernier, je travaillais et je faisais mes Maths de secondaire V par les soirs. Revenir aux études à temps plein, c'est frustrant: on n'a plus d'argent et les livres coûtent cher."
(1ère, T. Adm.)

"Les parents t'écoeurent. Ils te forcent à aller au cegep. Moi, je ferais autre chose, si j'avais le choix. Il y a des emplois à temps plein qui m'ont été offerts que j'ai dû refuser parce que j'étudiais." (1ère, T. Adm.)

"Mes parents tenaient à ce que je fasse carrière. Moi, j'aurais bien pris un an de break. Mon secondaire m'avait écoeurée des études. Mes parents ont décidé qu'il fallait que j'aille quand même au Collège. Ils ne comprennent pas ce que cela exige: ils cessé d'étudier en Secondaire V, eux. Pourtant, il me semble qu'un "break", ça m'aurait fait du bien, une année avec personne pour me gouverner. Quand tu travailles, au moins, après ta journée d'ouvrage, c'est fini."
(1ère, Sc. Hum.)

"Mon père est policier. Il me force à étudier et il ne sait même pas ce que c'est le cegep, lui."
(1ère, T. Adm.)

"Je n'aimais pas assez ce dans quoi j'étais, alors j'ai tout abandonné le premier mois. Et puis, étant donné que je n'aimais pas mes cours de concentration, le reste a suivi: je n'aimais pas non plus mes autres cours. J'ai décidé d'aller travailler pour mon père. Mais il s'est arrangé pour que je trouve cela tellement dur que maintenant, je reviens. Je suis inscrit hors-programme à cette session-ci et j'ai le goût de reprendre mes études. (1ère, T. Adm.)

"J'ai raté les deux premiers examens et ça m'a découragé." (3e Sciences)

Le premier examen m'a découragé, au début de l'année. Alors je me suis laissé aller dans à peu près tous les cours. Pourtant, je n'avais pas un gros horaire comparativement au secondaire: 7 cours avec des moments libres dans mon horaire. (1ère, Sc. Hum.)

J'aurais eu plus envie d'aller travailler, au fond, que de venir au cegep. Je préfère rencontrer des gens plutôt que de me retrouver seule avec des livres. Mais je ne voulais pas travailler dans une manufacture toute ma vie, alors c'est ce qui m'a décidée à venir compléter une diplôme de niveau cegep. (2e T. Adm.)

"Je suis d'abord intéressé à devenir arbitre pour la LNH. Je fais présentement des camps d'entraînement pour arbitres, à la LNH. C'est d'ailleurs ce qui fait que j'ai commencé mes cours avec une semaine de retard. Mais même si devenir arbitre est mon premier choix, j'aimerais m'assurer une sécurité en allant chercher une formation dans un autre domaine professionnel."
(1ère, Sc. Hum.)

Manque de support

"Je me m'étais fait des amis en première session, mais ayant échoué quelques cours, j'ai dû les reprendre et j'ai perdu contact avec ces amis qui, eux, continuaient de suivre les cours au programme. Bien sûr, il est toujours possible de renouer avec eux, mais c'est humiliant de tirer de l'arrière, et puis, ils ne peuvent plus partager ce que je vis car nous ne sommes plus dans les mêmes cours. C'est parce que je n'avais plus ou presque plus de contacts avec ces amis, qu'une fois rendue en 3e session, je me suis découragée." (2e, Sciences)

"A la maison, on ne s'intéressait pas à ce que je faisais. On me disait seulement 'Tu es capable', mais je ne me sentais pas capable. Je n'ai donc pas beaucoup étudié par manque d'encouragement Quand je parle d'encouragement, je veux dire être entendue et prise au sérieux quand je dis que c'est trop lourd et que je me sens incapable de réussir." (2e, Sciences)

"Il aurait fallu que quelqu'un s'intéresse à ce que je fais et m'encourage. Mais on aurait dit que personne, ni mes parents, ni les professeurs, ne s'intéressaient à ce qu'il m'arrivait."
(1ère, Sc. Hum.)

Annexe 3

Tableaux des réponses (en pourcentages cumulés)
à chacun des items du questionnaire-sondage,
pour chacun des groupes interrogés

Tableau 7: Pourcentages cumulés des réponses ECHEC, ABAND. ainsi que ECH & AB. pour les items retenus par tout près de 40% des étudiants et des étudiantes en difficulté, relativement aux causes, dépendamment de différentes variables.
Ces pourcentages ont servi à l'élaboration des Graphiques 5, 6 et 7.

	Sciences	Sc. Humaines	T. Santé	T. Physiques	T. Hum. & Adm.	Comm. Graph.
Emploi	50.0%	15.0%	50.0%	39.0%	50.0%	80.0%
Stress exam.	42.0%	45.0%	100.0%	39.0%	50.0%	20.0%
Mauv. orient.	67.0%	40.0%	50.0%	33.0%	57.0%	20.0%
Mat. abstraite	42.0%	40.0%	100.0%	44.0%	71.0%	40.0%
Idées négatives	42.0%	40.0%	50.0%	50.0%	64.0%	60.0%
Horaire	75.0%	35.0%	50.0%	72.0%	43.0%	40.0%
Echéancier	58.0%	65.0%	50.0%	67.0%	86.0%	80.0%

	0 à 5 h/sem.	6 à 10h/sem.	11 à 15 h/sem.	+16h./sem.
Emploi	53.0%	24.0%	14.0%	44.0%
Stress exam.	41.0%	38.0%	29.0%	56.0%
Mauv. orient.	59.0%	24.0%	57.0%	44.0%
Mat. abstraite	62.0%	29.0%	14.0%	67.0%
Idées négatives	59.0%	38.0%	43.0%	44.0%
Horaire	65.0%	40.0%	29.0%	44.0%
Echéancier	76.0%	52.0%	43.0%	78.0%

	1ère année	2e année	3e année
Emploi	30.0%	55.0%	67.0%
Stress exam.	36.0%	50.0%	67.0%
Mauv. orient.	52.0%	36.0%	50.0%
Mat. abstraite	45.0%	45.0%	67.0%
Idées négatives	48.0%	50.0%	67.0%
Horaire	57.0%	45.0%	50.0%
Echéancier	61.0%	73.0%	83.0%

Tableau 8: Pourcentages cumulés des réponses ECHEC, ABAND. ainsi que ECH. & AB. pour **chacun des groupes rencontrés**, pour **l'ensemble des items du questionnaire-sondage** relatifs aux causes pouvant entraîner des échecs et des abandons.
Ces pourcentages ont servi à l'élaboration des **Graphiques 8, 9, 10 et 11.**

	Profs	Etudiants		PNE & Sout.	Etudiants	Adm
Probl. famille	62.2%	26.0%	Probl. famille	53.8%	26.0%	42.9%
Amis	26.1%	16.4%	Amis	15.4%	16.4%	14.3%
Idées négat.	60.2%	49.3%	Idées négat.	76.9%	49.3%	71.4%
Probl. Santé	45.2%	9.6%	Probl. Santé	61.5%	9.6%	14.3%
Etat dépressif	34.4%	11.0%	Etat dépressif	38.5%	11.0%	14.3%
Apparence phy.	14.1%	5.5%	Apparence phy.	7.7%	5.5%	14.3%
Vie amour.	32.4%	20.5%	Vie amour.	30.8%	20.5%	14.3%
Probl. financ.	59.8%	24.7%	Probl. financ.	69.2%	24.7%	71.4%
Stress exam.	53.5%	42.5%	Stress exam.	53.8%	42.5%	14.3%
	Profs	Etudiants		PNE & Sout.	Etudiants	Adm
Emploi	76.3%	39.7%	Emploi	61.5%	39.7%	57.1%
Horaire	60.6%	53.4%	Horaire	69.2%	53.4%	71.4%
Echéanc.	74.3%	67.1%	Echéanc.	69.2%	67.1%	100.0%
Prise notes	61.4%	31.5%	Prise notes	30.8%	31.5%	57.1%
Installation	25.3%	13.7%	Installation	15.4%	13.7%	28.6%
	Profs	Etudiants		PNE & Sout.	Etudiants	Adm
Mauv. orient.	80.5%	46.6%	Mauv. orient.	84.6%	46.6%	57.1%
Forcé étudier	44.0%	16.4%	Forcé étudier	46.2%	16.4%	0.0%
Pas de place	42.7%	11.0%	Pas de place	53.8%	11.0%	85.7%
Rel. tend. profs	42.3%	35.6%	Rel. tend. profs	69.2%	35.6%	42.9%
Rel. diff. autre	33.6%	21.9%	Rel. diff. autre	30.8%	21.9%	14.3%
Gêne pr quest.	67.6%	34.2%	Gêne pr quest.	69.2%	34.2%	57.1%
	Profs	Etudiants		PNE & Sout.	Etudiants	Adm
Mat. abstraite	70.0%	47.9%	Mat. abstraite	76.9%	47.9%	57.1%
Lang. profs	61.7%	23.3%	Lang. profs	53.8%	23.3%	71.4%
Org. idées	70.0%	26.0%	Org. idées	61.5%	26.0%	100.0%
Comm. orale	48.7%	16.4%	Comm. orale	38.5%	16.4%	14.3%
Comm. écrite	50.4%	13.7%	Comm. écrite	30.8%	13.7%	57.1%
Trous connais.	62.9%	35.6%	Trous connais.	61.5%	35.6%	71.4%
Heures cours	54.2%	19.2%	Heures cours	61.5%	19.2%	28.6%
Règlements	57.5%	19.2%	Règlements	46.2%	19.2%	14.3%
Trop d'étudiant	59.2%	17.8%	Trop d'étudiant	23.1%	17.8%	14.3%

Tableau 9: Pourcentages cumulés des réponses ECHEC, ABAND. ainsi que ECH. & AB. pour chacun des groupes rencontrés, en ce qui a trait aux items du questionnaire-sondage retenus par 33.3% et plus des étudiants et étudiantes en difficulté relativement aux causes pouvant entraîner des échecs et des abandons.
Ces pourcentages ont servi à l'élaboration du Graphique 12.

	Profs	Etudiants
Idées négat.	60.2%	49.3%
Stress exam	53.5%	42.5%
Emploi	76.3%	39.7%
Horaire	60.6%	53.4%
Echéan.	74.3%	67.1%
Mauv. orien.	80.5%	46.6%
Rel. tend. profs	42.3%	35.6%
Gêne pr quest.	67.6%	34.2%
Mat. abstraite	70.0%	47.9%
Trou connais	62.9%	35.6%

	PNE & Sout.	Etudiants	Adm.
Idées négat.	76.9%	49.3%	71.4%
Stress exam	53.8%	42.5%	14.3%
Emploi	61.5%	39.7%	57.1%
Horaire	69.2%	53.4%	71.4%
Echéan.	69.2%	67.1%	42.9%
Mauv. orien.	84.6%	46.6%	57.1%
Rel. tend. profs	69.2%	35.6%	42.9%
Gêne pr quest.	69.2%	34.2%	57.1%
Mat. abstraite	76.9%	47.9%	57.1%
Trou connais	61.5%	35.6%	71.4%

Tableau 10: Réponses en pourcentage des étudiants et des étudiantes, relativement aux solutions à apporter, dépendamment de différentes variables.
Ces pourcentages ont servi à l'élaboration des Graphiques 18, 19 et 20.

	Sciences	Sc. Humaines	T. Santé	T. Physiques	T. Hum. & Adm.	Comm. Graph.
Appoint Maths	33.3%	35.0%	0.0%	33.3%	50.0%	0.0%
Accueil	58.3%	65.0%	0.0%	50.0%	64.3%	60.0%
Utilité du cours	41.7%	35.0%	0.0%	50.0%	21.4%	60.0%
Avertiss. du prof	58.3%	55.0%	100.0%	61.1%	64.3%	60.0%
Tests de dépistage	50.0%	35.0%	50.0%	55.6%	57.1%	60.0%
Distrib. d'un Guide	41.7%	55.0%	100.0%	33.3%	50.0%	40.0%
Ambiance "familiale"	50.0%	45.0%	50.0%	55.6%	64.3%	40.0%

	0 à 5 h/sem.	6 à 10h/sem.	11 à 15 h/sem.	+16h/sem.
Appoint Maths	47.1%	14.3%	14.3%	44.4%
Accueil	52.9%	57.4%	71.4%	77.7%
Utilité du cours	44.1%	23.8%	42.9%	55.5%
Avertissement du prc	64.7%	53.4%	33.3%	66.6%
Tests de dépistage	55.9%	42.9%	14.3%	55.5%
Distrib. d'un Guide	47.0%	47.6%	42.9%	55.5%
Ambiance "familiale"	47.1%	57.1%	28.6%	88.8%

	1Ère année	2e années	3e année
Appoint Maths	38.6%	31.8%	16.7%
Accueil	59.0%	54.5%	50.0%
Utilité du cours	34.0%	45.5%	50.0%
Avertissement du prc	54.5%	68.2%	50.0%
Tests de dépistage	50.0%	40.9%	50.0%
Distrib. d'un Guide	38.6%	54.5%	66.7%
Ambiance "familiale"	47.7%	54.5%	66.7%